



**JOÃO PAULO
RODRIGUES BALULA ESTRATÉGIAS DE LEITURA FUNCIONAL
NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS**



**JOÃO PAULO
RODRIGUES BALULA** **ESTRATÉGIAS DE LEITURA FUNCIONAL
NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do PRODEP
(Concurso nº 25.3/PRODEP/2003
– Financiamento à Formação
Avançada de Docentes do Ensino
Superior – Medida 5/Acção 5.3, do
Programa de Intervenção Opera-
cional Educação).

Apoio financeiro do Instituto
Politécnico de Viseu (Fundo de
Apoio à Investigação).

Dedico este trabalho à Luísa, à Catarina e ao João Pedro.

O júri

Presidente:

Prof. Doutor João Carlos Matias Celestino Gomes da Rocha,
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Doutor Lino Moreira da Silva,
Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Doutor José António Brandão Soares de Carvalho,
Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã,
Professora Associada da Universidade de Aveiro.

Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro. (Orientadora)

Doutora Maria Luísa Álvares Pereira,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro.

Doutora Ana Maria Rosa de Oliveira Henriques Oliveira,
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Agradecimentos

À Professora Cristina Manuela Sá, pela sua disponibilidade, amizade e superior orientação.

Aos professores que aceitaram participar na intervenção didáctica (Ana Teresa Pereira Martins e Paulo Sousa Martins), às escolas em que eles leccionaram (Escola Secundária de Viriato – Viseu e Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Sacadura Cabral – Celorico da Beira) e aos alunos que participaram na experiência.

Aos colegas da Escola Superior de Educação de Viseu, pelo apoio e compreensão.

Ao Prodep (Concurso nº 25.3/Prodep/2003 – Financiamento à Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior – Medida 5/ Acção 5.3, do Programa de intervenção Operacional Educação), por todo o apoio concedido.

Ao Instituto Politécnico de Viseu pelo apoio financeiro concedido no âmbito do “Fundo de Apoio à Investigação”.

À Escola Superior de Educação de Viseu, pelas condições que proporcionou para que este trabalho fosse realizado.

A todos os que não nomeei, mas que não foram esquecidos.

palavras-chave

Leitura funcional; Estratégias de leitura; Ensino/aprendizagem da Língua Materna; Sublinhar informação relevante; Tomar notas; Desenvolvimento de competências.

Resumo

Esta dissertação está relacionada com alguns problemas ligados à integração dos jovens portugueses na sociedade actual, tais como: o baixo nível do desempenho em compreensão na leitura revelados pelos estudos sobre literacia relativos a Portugal; a necessidade de redefinir o estatuto da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que contribuam para o sucesso escolar e uma melhor integração sócio-profissional.

Com este estudo, pretende-se essencialmente: i) definir linhas directrizes de um processo de ensino da Língua Materna orientado para o desenvolvimento de competências em leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar; ii) implementar actividades, definidas com base nessas linhas directrizes, em aulas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico; iii) avaliar o impacto dessas actividades no aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa e noutras disciplinas do seu currículo.

O estudo levado a cabo está centrado numa experiência pedagógica realizada com alunos do 9º Ano de Escolaridade e conduzida pelo seu professor de Língua Portuguesa. Tendo em vista a implementação da experiência, foi concebido um conjunto de actividades destinadas ao ensino explícito de estratégias de recolha e tratamento de informação escrita e ao desenvolvimento de competências relacionadas com a sua utilização. As estratégias trabalhadas foram o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

Na análise dos dados, optámos por uma abordagem metodológica de tipo qualitativo. Na discussão dos resultados, tivemos em conta o sucesso nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e História e o contributo das competências desenvolvidas pelos alunos para uma melhor integração social.

Keywords

Reading for information; Reading strategies; Teaching/learning Mother Tongue; Underlining important information; Taking notes; Developing competences.

Abstract

This PhD thesis deals with some important issues related with the social integration of Portuguese youth, such as: difficulties in reading literacy revealed by studies concerning Portugal; the need to review the role of teaching and learning Portuguese as a Mother Tongue in the development of competences promoting success both in education and society.

Thus, the aims of this research are the following ones: i) to define strategies concerning the teaching of Mother Tongue, in order to develop competences concerning reading for information in several contexts; ii) to design teaching activities based on these strategies and to use them with 12-15 year old pupils in classes of Portuguese as Mother Tongue; iii) to assess the success of these activities in learning Mother Tongue and other subjects.

Consequently, our field work consisted mainly of an experiment developed with 14-15 year old pupils by their teacher of Portuguese. Several activities were designed and applied in this context: some of them aimed the explicit teaching of reading for information strategies and others the use of these strategies. The selected strategies were underlining important information and taking notes.

While analysing data, we used a qualitative research methodology. While discussing results, we considered the success both in learning Portuguese and History and the influence of the competences thus developed in social integration.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS	14
ÍNDICE DE QUADROS	15
ÍNDICE DE FIGURAS	19
SIGLAS	19
INTRODUÇÃO.....	21
1. Apresentação da problemática.....	21
2. Objectivos do estudo	23
3. Questões de investigação.....	23
4. Definição de termos.....	24
5. Breve referência à metodologia utilizada	24
6. Importância do estudo	24
7. Limites do estudo	24
8. Organização da dissertação	25
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 1: A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	31
1. Introdução.....	31
2. A Sociedade do Conhecimento.....	33
2.1. A Informação.....	33
2.2. Da Informação ao Conhecimento	36
2.3. O acesso ao conhecimento.....	39
3. O problema da literacia e a “crise do conhecimento”	43
4. O papel da Escola na Sociedade do Conhecimento.....	46
5. A transversalidade da Língua Materna e a Sociedade do Conhecimento.....	51
6. Observações finais.....	54
CAPÍTULO 2: A LEITURA E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....	57
1. Introdução.....	57
2. A leitura e a sua relação com a Sociedade do Conhecimento	57
2.1. A importância da leitura	60
2.1.1. Na sociedade.....	60
2.1.2. Na escola	61
2.1.3. Nos programas de Língua Portuguesa.....	63
3. O ensino/aprendizagem da leitura para a Sociedade do Conhecimento.....	66
3.1. Algumas concepções essenciais sobre a leitura.....	68
3.2. Instâncias que intervêm no exercício da leitura.....	70
3.2.1. O leitor.....	70
3.2.2. O texto	72
3.2.3. O contexto	74
3.3. A compreensão	74
3.4. Modalidades de leitura	77
3.5. Relações entre a leitura e a escrita.....	80
4. Observações finais.....	82
CAPÍTULO 3: A LEITURA FUNCIONAL	83
1. Introdução.....	83
2. Papel da Escola no desenvolvimento da leitura funcional	83
2.1. Estratégias que favorecem a leitura funcional.....	86
2.2. A leitura aprofundada como actividade estratégica.....	89

3. Estratégias contempladas neste estudo	94
3.1. Sublinhar informação relevante (SIR)	94
3.1.1. Sua natureza.....	95
3.1.2. Suas finalidades	96
3.1.3. O que sublinhar.....	96
3.1.4. Como sublinhar	97
3.2. Tomada de notas (TDN)	99
3.2.1. Sua natureza.....	100
3.2.2. Suas finalidades	102
3.2.3. Tirar notas de quê?	103
3.2.4. Como tirar notas	104
3.2.4.1. Notas lineares	105
3.2.4.2. Anotações à margem	106
3.2.4.3. Notas lineares estruturadas	107
3.2.4.4. Plano esquemático	108
3.2.4.5. O resumo	109
3.2.4.6. Notas baseadas em palavras-chave.....	109
3.2.4.7. Notas pré-planificadas	111
3.2.4.8. Comentários sobre as várias modalidades	112
4. Observações finais	113
CAPÍTULO 4: ABORDAGEM DIDÁCTICA DA LEITURA FUNCIONAL.....	115
1. Introdução	115
2. O ensino/aprendizagem da leitura funcional	116
2. 1. Da necessidade de intervenção	116
2. 2. A aposta no “Sublinhar Informação Relevante” (SIR) e na “Tomada de Notas” (TDN)	120
2.2.1. Contributo do “Sublinhar Informação Relevante” (SIR)	121
2.2.2. Contributo da “Tomada de Notas” (TDN)	122
2. 3. A disciplina de Língua Portuguesa como ponto de partida	123
2. 4. O envolvimento das outras áreas curriculares	124
3. Fundamentos para a concepção da experiência.....	126
4. Organização das actividades.....	130
5. Selecção e construção dos materiais.....	131
6. Observações finais.....	131
PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO	133
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA.....	135
1. Introdução	135
2. Opções metodológicas	135
3. A experiência.....	138
3.1. Descrição da experiência.....	140
3.1.1. Validação das actividades e dos materiais.....	140
3.1.2. Realização da experiência	144
4. Materiais utilizados	145
4.1. Os questionários	145
4.1.1. O primeiro questionário.....	146
4.1.1.1. Caracterização dos alunos	146
4.1.1.2. Representações dos alunos	148
4.1.2. O segundo questionário	151

4.2. As unidades didáticas.....	152
4.2.1. Planificações.....	152
4.2.1.1. Unidade didáctica 1	152
4.2.1.2. Unidade didáctica 2	154
4.3. Documentos de apoio ao professor.....	155
4.4. Transparências	156
4.5. Documentos de trabalho	157
4.6. Fichas de trabalho.....	157
4.7. Os testes.....	158
4.7.1. A sua função	159
4.7.2. A sua constituição.....	159
5. Entrevista.....	162
6. Tratamento e análise dos dados	163
7. Observações finais.....	163
CAPÍTULO 6: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS.....	165
1. Introdução	165
2. Caracterização dos alunos	165
2.1. Idade	166
2.2. Sexo	166
2.3. Residência.....	167
2.4. Agregado familiar.....	168
2.5. Estatuto sócio-económico.....	168
2.5.1. Qualificação académica dos pais.....	169
2.5.2. Profissão dos pais e profissão desejada pelos alunos	169
2.6. Ocupação dos tempos livres	171
2.7. Integração na escola.....	173
2.8. Nível de desempenho escolar	176
2.9. Valorização das áreas curriculares disciplinares	178
2.10. Hábitos de estudo	182
3. Observações finais.....	185
CAPÍTULO 7: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A LEITURA.....	189
1. Introdução	189
2. Representações sobre transversalidade da língua portuguesa	189
2.1. A importância da língua portuguesa no contexto extra-escolar	189
2.2. Importância da língua portuguesa no contexto escolar	197
3. Representações sobre o desempenho em compreensão na leitura.....	207
4. Representações sobre o papel da leitura funcional no universo escolar.....	215
4.1. Presença de técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diferentes áreas curriculares disciplinares	215
4.2. Recurso a técnicas associadas à leitura funcional no estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares	229
4.3. Valorização de técnicas associadas à leitura funcional no âmbito das diferentes áreas curriculares disciplinares.....	242
4.4. Recurso a processos associados à leitura funcional.....	253
4.5. Alterações para melhorar o desempenho escolar	272
5. Observações finais.....	277

CAPÍTULO 8: DESEMPENHO DOS ALUNOS EM TERMOS DE CONHECIMENTOS SOBRE LEITURA FUNCIONAL	285
1. Introdução	285
2. Conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação	286
3. Conhecimentos sobre instâncias intervenientes na leitura	288
4. Conhecimentos sobre modalidades de leitura	289
4.1. Compreensão e modalidades de leitura	290
4.2. Finalidades das diferentes modalidades de leitura	292
4.2.1. Leitura básica.....	293
4.2.2. Leitura recreativa	294
4.2.3. Leitura informativa	295
4.2.4. Leitura funcional.....	296
4.2.5. Leitura aprofundada.....	298
4.2.6. Leitura em voz alta	299
4.2.7. Leitura silenciosa.....	301
4.2.8. Leitura rápida.....	303
4.2.9. Leitura selectiva.....	304
4.2.10. Leitura integral	305
5. Conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR)	307
6. Conhecimentos sobre a tomada de notas (TDN)	309
7. Observações finais	310
CAPÍTULO 9: DESEMPENHO DOS ALUNOS RELATIVO AO SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR) E À TOMADA DE NOTAS (TDN)	315
1. Introdução	315
2. Dados relativos ao Teste 1	315
2.1. Desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação relevante (SIR).....	315
2.1.1. O que sublinham	316
2.1.1.1. Texto 1	316
2.1.1.2. Texto 2	320
2.1.1.3. Reflexão dos alunos sobre o que sublinharam.....	323
2.1.1.4. Síntese sobre “O que sublinharam”	325
2.1.2. Como sublinharam.....	326
2.1.2.1. Texto 1	327
2.1.2.2. Texto 2	332
2.1.2.3. Reflexão dos alunos sobre como sublinharam	338
2.1.2.4. Síntese sobre “Como sublinharam”	340
2.1.3. Síntese relativa ao SIR no Teste1	342
2.2. Desempenho dos alunos relativo à tomada de notas (TDN)	345
2.2.1. Notas elaboradas pelos alunos	345
2.2.1.1. Texto 1	347
2.2.1.2. Texto 2	351
2.2.1.3. Notas na folha de resposta	353
2.2.1.4. Reflexão dos alunos sobre o que serviu de base à tomada de notas	355
2.2.1.5. Síntese sobre as notas elaboradas pelos alunos	357
2.2.2. Como tiraram notas	359
2.2.2.1. Texto 1	359
2.2.2.2. Texto 2	362
2.2.2.3. Folha de resposta	363

2.2.2.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como tiraram notas	364
2.2.2.5. Síntese sobre “Como tiraram notas”	365
2.2.3. Síntese relativa à TDN no Teste 1	367
3. Dados relativos ao Teste 2	370
3.1. Desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação relevante (SIR)	370
3.1.1. O que sublinharam	370
3.1.1.1. Texto 1	371
3.1.1.2. Texto 2	376
3.1.1.3. Reflexão dos alunos sobre o que sublinharam	379
3.1.1.4. Síntese sobre “O que sublinharam”	381
3.1.2. Como sublinharam	382
3.1.2.1. Texto 1	383
3.1.2.2. Texto 2	395
3.1.2.3. Reflexão dos alunos sobre como sublinharam	399
3.1.2.4. Síntese sobre “Como sublinharam”	401
3.1.3. Síntese relativa ao SIR no Teste 2	405
3.2. Desempenho dos alunos relativo à tomada de notas (TDN)	408
3.2.1. Notas elaboradas pelos alunos	408
3.2.1.1. Texto 1	409
3.2.1.2. Texto 2	414
3.2.1.3. Notas relacionadas com o Texto 1 e com o Texto 2	418
3.2.1.4. Reflexão dos alunos sobre o que serviu de base à tomada de notas	420
3.2.1.5. Síntese sobre as notas elaboradas pelos alunos	421
3.2.2. Como tiraram notas	423
3.2.2.1. Texto 1	424
3.2.2.2. Texto 2	425
3.2.2.3. Notas na folha de resposta	426
3.2.2.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como tiraram notas	429
3.2.2.5. Síntese sobre “Como tiraram notas”	430
3.2.3. Síntese relativa à TDN no Teste 2	432
4. Dados relativos ao Teste 3	436
4.1. Desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação relevante (SIR)	436
4.1.1. O que sublinharam	436
4.1.1.1. Texto 1	437
4.1.1.2. Texto 2	440
4.1.1.3. Texto 3	444
4.1.1.4. Síntese sobre “O que sublinharam”	448
4.1.2. Como sublinharam	449
4.1.2.1. Texto 1	449
4.1.2.2. Texto 2	454
4.1.2.3. Texto 3	460
4.1.2.4. Síntese sobre “Como sublinharam”	463
4.1.3. Síntese relativa ao SIR no Teste 3	465
4.2. Desempenho dos alunos relativo à tomada de notas (TDN)	467
4.2.1. Notas elaboradas pelos alunos	468
4.2.1.1. Texto 1	469
4.2.1.2. Texto 2	471
4.2.1.3. Texto 3	473

4.2.1.4. Notas relacionadas com mais do que um texto.....	475
4.2.1.5. Síntese sobre as notas elaboradas pelos alunos no Teste 3	477
4.2.2. Como tiraram notas	478
4.2.2.1. Notas tiradas na folha de apresentação do texto.....	479
4.2.2.2. Notas tiradas na folha de rascunho	480
4.2.2.3. Síntese sobre “Como tiraram notas”	484
4.2.3. Síntese relativa à TDN no Teste 3	486
CAPÍTULO 10: CRUZAMENTO DOS DADOS	491
1. Introdução	491
2. Síntese da análise dos dados relativos à caracterização dos alunos	491
3. Síntese da análise dos dados relativos à avaliação dos alunos	493
4. Síntese da análise dos dados relativos às representações dos alunos	494
4.1. Cruzamento da análise dos dados relativos ao Questionário I com a dos dados relativos ao Questionário II	494
4.1.1. Representações sobre a transversalidade da língua portuguesa.....	494
4.1.2. Representações sobre o seu desempenho em compreensão na leitura	495
4.1.3. Representações sobre o papel da leitura funcional no universo escolar.....	496
4.1.3.1. Sua presença nas aulas.....	496
4.1.3.2. Recurso a técnicas associadas à leitura funcional	496
4.1.3.3. Valorização de técnicas associadas à leitura funcional	497
4.1.3.4. Recurso a processos associados à leitura funcional.....	498
4.1.3.5. Alterações para melhorar o desempenho escolar	498
5. Síntese da análise dos dados sobre os conhecimentos dos alunos relativos à leitura funcional	499
5.1. Cruzamento da análise dos dados do Teste 1 com a do Teste 2.....	499
5.1.1. Conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação	499
5.1.2. Conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura	499
5.1.3. Conhecimentos sobre modalidades de leitura	499
5.1.3.1. Relação entre as modalidades de leitura e a compreensão	499
5.1.3.2. Relação entre as modalidades de leitura e as suas finalidades	500
5.1.4. Conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR).....	501
5.1.5. Conhecimentos sobre a tomada de notas (TDN).....	501
6. Síntese da análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos no sublinhar informação relevante (SIR)	502
6. 1. Cruzamento da análise dos dados do Teste 1, do Teste 2 e do Teste 3	502
6.1.1. Desempenho relativo ao que sublinharam.....	502
6.1.1.1. Teste 1	502
6.1.1.2. Teste 2	502
6.1.1.3. Teste 3	503
6.1.2. Reflexão dos alunos sobre o que sublinharam	503
6.1.2.1. Teste 1	503
6.1.2.2. Teste 2	503
6.1.3. Desempenho relativo ao modo como sublinharam	504
6.1.3.1. Materiais utilizados	504
6.1.3.2. Utilização de diferentes cores.....	505
6.1.3.3. Utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares	506

6.1.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como sublinharam	507
6.1.4.1. Teste 1	507
6.1.4.2. Teste 2	508
7. Síntese da análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos na tomada de notas (TDN)	508
7.1. Cruzamento da análise dos dados do Teste 1, do Teste 2 e do Teste 3	508
7.1.1. Desempenho relativo às notas elaboradas	508
7.1.1.1. Quantidade de notas produzidas	508
7.1.1.2. Natureza das notas	512
7.1.2. Reflexão dos alunos sobre os elementos base para a tomada de notas.....	515
7.1.2.1. Teste 1	515
7.1.2.2. Teste 2	515
7.1.3. Desempenho relativo ao modo como tiraram notas	516
7.1.3.1. Resultados relativos aos suportes para tirarem notas	516
7.1.3.2. Resultados relativos ao material utilizado para registar as notas	517
7.1.3.3. Resultados relativos à utilização de sinais auxiliares e de abreviaturas.....	519
7.1.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como tiraram notas	520
7.1.4.1. Teste 1	520
7.1.4.2. Teste 2	520
8. Cruzamento da análise dos dados dos questionários com a dos testes.....	521
8.1. Resultados positivos	521
8.1.1. Alterações positivas nas representações dos alunos	521
8.1.2. Desenvolvimento de conhecimentos sobre a leitura funcional	523
8.1.3. Melhorias no desempenho em SIR.....	523
8.1.4. Melhorias no desempenho em TDN.....	524
8.2. Resultados negativos	526
8.2.1. Alterações negativas nas representações dos alunos	526
8.2.2. Dificuldades ao nível dos conhecimentos sobre a leitura funcional.....	527
8.2.3. Dificuldades no desempenho em SIR.....	528
8.2.4. Dificuldades no desempenho em TDN.....	528
9. Observações finais.....	530
CAPÍTULO 11: CONCLUSÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS	533
1. Introdução	533
2. Interpretação dos dados	533
2.1. Evolução das representações e dos conhecimentos sobre leitura funcional	533
2.2. Desempenho ao nível do sublinhar informação relevante (SIR).....	537
2.3. Desempenho ao nível da tomada de notas (TDN).....	540
3. Conclusões.....	544
3.1. Definição de linhas directrizes para a concepção das actividades.....	544
3.2. Implementação de actividades.....	545
3.3. Avaliação do impacto das actividades desenvolvidas	547
3.4. Sugestões pedagógico-didácticas	553
4. Sugestões para futuras investigações.....	554
5. Limitações do estudo	555
BIBLIOGRAFIA	557

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Planificação da “unidade didáctica mista”	5
ANEXO 2 – Material utilizado na “unidade didáctica mista”	19
– “Documentos de Apoio ao Professor	20
– Transparências	41
– Fichas	65
ANEXO 3 – Primeiro questionário	113
ANEXO 4 – Segundo questionário	131
ANEXO 5 – Plano da Unidade didáctica 1	145
ANEXO 6 – Material utilizado na Unidade didáctica 1	157
– Transparências	177
– Documentos e Fichas de Trabalho	199
ANEXO 7 – Plano da Unidade didáctica 2	247
ANEXO 8 – Material utilizado na Unidade didáctica 2	254
ANEXO 9 – Primeiro teste	255
ANEXO 10 – Segundo teste	263
ANEXO 11 – Terceiro teste	271
ANEXO 12 – Entrevista ao professor de Língua Portuguesa envolvido na experiência	275
ANEXO 13 – Protocolos relativos às respostas dadas pelos alunos aos exercícios incluídos nos testes	291
– Distribuição das respostas ao <i>Exercício 2</i> sobre as finalidades dos tipos de leitura	292
– SIR Teste 1 / Texto 1	293
– SIR Teste 1 / Texto 2	313
– Respostas ao Exercício 4.2. – Teste 1	333
– Respostas ao Exercício 4.1. – Teste 1	336
– TDN na folha de Texto 1 (Teste 1)	338
– TDN na folha de Texto 2 (Teste 1)	348
– Respostas ao Exercício 4.4. – Teste 1	353
– Respostas ao Exercício 4.3. – Teste 1	355
– SIR Teste 2 / Texto 1	357
– SIR Teste 2 / Texto 2	377
– Respostas ao Exercício 4.2. – Teste 2	397
– Respostas ao Exercício 4.1. – Teste 2	399
– TDN na folha de Texto 1 (Teste 2)	401
– TDN na folha de Texto 2 (Teste 2)	406
– TDN na folha de resposta (Teste 2)	409
– Respostas ao Exercício 4.4. – Teste 2	427
– Respostas ao Exercício 4.3. – Teste 2	429
– SIR Teste 3 / Texto 1	431
– SIR Teste 3 / Texto 2	453
– SIR Teste 3 / Texto 3	475
– TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 1 (Teste 3)	496
– TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 2 (Teste 3)	500
– TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 3 (Teste 3)	509
– TDN na folha de rascunho, com relação a vários textos (Teste 3)	513

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da leitura aprofundada, segundo Bentolila <i>et al.</i> (1991) e Chevalier (1992)	90
Quadro 2: Proposta relativa a procedimentos para uma leitura aprofundada, baseada nas propostas de Bentolila et al. (1991) e Chevalier (1992)	90
Quadro 3: Modalidades de TDN	105
Quadro 4: Quadro síntese sobre Leitura, SIR e TDN.....	142
Quadro 5: Correspondências entre os objectivos do teste e os exercícios propostos	161
Quadro 6: Caracterização dos alunos quanto à idade	166
Quadro 7: Caracterização dos alunos quanto ao sexo	166
Quadro 8: Caracterização dos alunos com base nos dados relativos à residência.....	167
Quadro 9: Caracterização dos alunos com base nos dados relativos ao agregado familiar	168
Quadro 10: Qualificação académica dos pais dos alunos envolvidos na experiência	169
Quadro 11: Ramos de actividade económica das profissões dos pais dos alunos	170
Quadro 12: Ramo de actividade económica das profissões desejadas pelos alunos	171
Quadro 13: Caracterização dos alunos quanto às suas actividades de tempos livres	172
Quadro 14: Caracterização dos alunos quanto à sua integração na escola.....	173
Quadro 15: Razões do apreço pela escola	174
Quadro 16: Razões do apreço pela turma.....	175
Quadro 17: Dados sobre o desempenho escolar dos alunos.....	177
Quadro 18: Valorização das diferentes áreas curriculares disciplinares em termos de gosto pessoal	179
Quadro 19: Importância atribuída às diferentes áreas curriculares disciplinares	180
Quadro 20: Facilidade atribuída às diferentes áreas curriculares disciplinares.....	181
Quadro 21: Tempo dedicado, por semana, ao estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares	183
Quadro 22: Tempo, por semana, dedicado à leitura para estudar para as diferentes áreas curriculares disciplinares	184
Quadro 23: Representações dos alunos sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para a vida profissional.....	190
Quadro 24: Identificação de profissões que requerem conhecimentos relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa	193
Quadro 25: Conhecimentos relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa que os alunos consideraram serem exigidos pelas diversas profissões	195
Quadro 26: Importância atribuída aos conteúdos de Língua Portuguesa para as diferentes áreas curriculares disciplinares	198
Quadro 27: Representações dos alunos sobre o contributo da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para a área curricular disciplinar de História.....	201
Quadro 28: Conteúdos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa considerados úteis para a área curricular disciplinar de História	203
Quadro 29: Razões da importância dos conteúdos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para a área curricular disciplinar de História	205
Quadro 30: Representações sobre a facilidade de compreensão durante a leitura	207
Quadro 31: Representações sobre as dificuldades sentidas durante a leitura.....	209
Quadro 32: Representações dos alunos sobre a frequência de atitudes perante dificuldades sentidas durante a leitura	212

Quadro 33: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares.....	216
Quadro 34: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de Língua Portuguesa.....	220
Quadro 35: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de História.....	224
Quadro 36: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares.....	230
Quadro 37: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa	234
Quadro 38: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa de História.....	237
Quadro 39: Representações dos alunos sobre a utilidade das técnicas associadas à leitura funcional na vida escolar	243
Quadro 40: Representações dos alunos sobre a utilidade das técnicas associadas à leitura funcional em Língua Portuguesa	246
Quadro 41: Representações dos alunos sobre a utilidade das técnicas associadas à leitura funcional em História	249
Quadro 42: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a processos associados à leitura funcional	254
Quadro 43: Representações dos alunos sobre a frequência com que sublinham os diferentes elementos do texto durante a leitura	258
Quadro 44: Representações dos alunos sobre a frequência com que se apoiam em elementos do texto para a tomada de notas (TDN)	264
Quadro 45: Representações dos alunos sobre alterações necessárias para melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares.....	272
Quadro 46: Representações dos alunos sobre alterações necessárias para melhorar os resultados a Língua Portuguesa	274
Quadro 47: Representações dos alunos sobre alterações necessárias para melhorar os resultados em História	275
Quadro 48: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre a importância da leitura para a recolha de informação	287
Quadro 49: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre as instâncias intervenientes na leitura.....	288
Quadro 50: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre a relação entre compreensão e modalidades de leitura	290
Quadro 51: Respostas esperadas relativas ao Exercício 2 dos Testes 1 e 2	292
Quadro 52: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura básica.....	293
Quadro 53: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura recreativa	294
Quadro 54: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura informativa	295
Quadro 55: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura funcional	297
Quadro 56: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura aprofundada	298

Quadro 57: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura em voz alta	300
Quadro 58: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura silenciosa	302
Quadro 59: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura rápida	303
Quadro 60: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura selectiva	304
Quadro 61: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura integral	306
Quadro 62: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre o sublinhar informação relevante (SIR)	307
Quadro 63: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre a tomada de notas (TDN)	309
Quadro 64: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 1 do Teste 1	318
Quadro 65: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 2 do Teste 1	321
Quadro 66: Elementos que os alunos referiram como objecto preferencial do SIR no Teste 1	324
Quadro 67: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1 do Teste 1	327
Quadro 68: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2 do Teste 1	332
Quadro 69: Referências dos alunos ao modo como utilizaram o SIR no Teste 1	339
Quadro 70: Utilização de diferentes materiais e/ou cores com diferentes finalidades no Teste 1	341
Quadro 71: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 do Teste 1 na folha de apresentação do texto.....	347
Quadro 72: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de apresentação do texto a partir do Texto 1 do Teste 1.....	350
Quadro 73: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 do Teste 1 na folha de apresentação do texto.....	351
Quadro 74: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 2 do Teste 1 na folha de apresentação do texto.....	353
Quadro 75: Representações dos alunos sobre elementos usados na TDN no Teste 1	356
Quadro 76: Referência dos alunos ao modo como utilizaram a TDN no Teste 1	364
Quadro 77 A: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 1 do Teste 2.....	372
Quadro 77 B: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 1 do Teste 2.....	373
Quadro 78: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 2 do Teste 2.....	377
Quadro 79: Elementos que os alunos referiram como objecto preferencial do SIR no Teste 2	380
Quadro 80: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1 do Teste 2.....	383
Quadro 81: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2 do Teste 2.....	395
Quadro 82: Referências dos alunos ao modo como utilizaram o SIR no Teste 2	400
Quadro 83: Utilização de diferentes materiais e/ou cores com diferentes finalidades no Teste 2	403
Quadro 84: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 do Teste 2 na folha de apresentação do texto.....	410
Quadro 85: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de apresentação do texto a partir do Texto 1 do Teste 2.....	411
Quadro 86: Notas tiradas na folha de resposta a partir do Texto 1 do Teste 2.....	412
Quadro 87: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de resposta a partir do Texto 1 do Teste 2	413

Quadro 88: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 do Teste 2 na folha de apresentação do texto.....	414
Quadro 89: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de apresentação do texto a partir do Texto 2 do Teste 2.....	415
Quadro 90: Alunos que tiraram notas na folha de resposta a partir do Texto 2 do Teste 2	416
Quadro 91: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de resposta a partir do Texto 2 do Teste 2	417
Quadro 92: Representações dos alunos sobre elementos usados na TDN no Teste 2.....	421
Quadro 93: Referência dos alunos ao modo como utilizaram a TDN no Teste 2	429
Quadro 94: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 1 do Teste 3.....	438
Quadro 95 A: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 2 do Teste 3	441
Quadro 95 B: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 2 do Teste 3	442
Quadro 96: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 3 do Teste 3.....	445
Quadro 97: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1 do Teste 3.....	450
Quadro 98: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2 do Teste 3.....	455
Quadro 99: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 3 do Teste 3.....	460
Quadro 100: Utilização de diferentes materiais e/ou cores com diferentes finalidades no Teste 3	464
Quadro 101: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 do Teste 3 na folha de rascunho	469
Quadro 102: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 1 do Teste 3 na folha de rascunho	470
Quadro 103: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 do Teste 3 na folha de rascunho	471
Quadro 104: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 2 do Teste 3 na folha de rascunho	472
Quadro 105: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 3 do Teste 3 na folha de rascunho	473
Quadro 106: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 3 do Teste 3 na folha de rascunho	474
Quadro 107: Alunos que tiraram notas relacionadas com mais do que um dos textos	475
Quadro 108: Natureza das notas tiradas pelos alunos relacionadas simultaneamente com mais do que um texto.....	476
Quadro 109: Classificações finais atribuídas aos alunos a Língua Portuguesa e a História	493
Quadro 110: Síntese relativa à quantidade de notas tiradas pelos alunos no Teste 1.....	509
Quadro 111: Síntese relativa à quantidade de notas tiradas pelos alunos no Teste 2.....	510
Quadro 112: Síntese relativa à quantidade de notas tiradas pelos alunos no Teste 3.....	511
Quadro 113: Síntese relativa à natureza das notas tiradas pelos alunos no Teste 1	512
Quadro 114: Síntese relativa à natureza das notas tiradas pelos alunos no Teste 2	513
Quadro 115: Síntese relativa à natureza das notas tiradas pelos alunos no Teste 3	514
Quadro 116: Avaliação, pelos alunos, do tempo destinado ao tratamento da leitura, do SIR e da TDN	549
Quadro 117: Avaliação, pelos alunos, da utilidade das actividades relacionadas com o SIR e a TDN	550
Quadro 118: Avaliação feita pelos alunos quanto à pertinência dos materiais utilizados.	550

Quadro 119: Melhorias a introduzir no trabalho sobre a leitura, o SIR e a TDN propostas pelos alunos	551
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do processo de TDN (Adaptado a partir de Simonet e Simonet: 2001, 15).....	101
--	-----

SIGLAS

CFQ – Ciências Físico-químicas
CN – Ciências Naturais
EF – Educação Física
ERMC – Educação Religiosa e Moral Católica
ET – Educação Tecnológica
EV – Educação Visual
LP – Língua Portuguesa
SIR – Sublinhar informação relevante
TDN – Tomada de notas
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O nosso interesse pela problemática da leitura funcional de que resultou este trabalho de investigação teve origem, em primeiro lugar, no confronto com os resultados dos estudos sobre literacia em Portugal, publicados nos últimos anos.

Por outro lado, a actividade por nós desenvolvida, ao longo dos últimos quinze anos, no âmbito da formação de professores (formação inicial, profissionalização em serviço e formação contínua) mostrou-nos que é necessário desenvolver investigação que aponte caminhos para uma alteração das práticas, nomeadamente ao nível de estratégias de leitura, de modo a promover uma maior adequação às exigências que actualmente a vida em sociedade coloca aos alunos.

1. Apresentação da problemática

Fazemos hoje parte de uma sociedade em que o acesso ao conhecimento se está a manifestar como uma questão muito importante para todos, atendendo às implicações que tem, quer para os indivíduos, quer para as nações.

Quanto mais a Sociedade do Conhecimento evolui, maiores necessidades apresenta o Homem. Para aceder à grande quantidade de conhecimento que a sociedade lhe proporciona, precisa de estar preparado, ou então fica cada vez mais afastado dessa mesma sociedade, que depende da criação desse conhecimento, bem como da sua transmissão, disseminação e utilização.

A alfabetização é, portanto, a primeira condição para que o homem moderno possa participar na sociedade e assim construa conhecimento, que lhe permitirá exercer uma cidadania consciente, na plenitude dos seus direitos e deveres.

No entanto, para termos cidadãos capazes de usufruir plenamente das vantagens da Sociedade do Conhecimento, é necessário que estes estejam dotados de competências que ultrapassem a mera alfabetização. Torna-se indispensável desenvolver neles competências que lhes permitam processar a informação que é posta à sua disposição.

Ao conceito de alfabetização passa, assim, a contrapor-se o conceito de *literacia*, que se refere ao recurso às capacidades de leitura, de escrita e de cálculo, na vida quotidiana, com base em diversos materiais escritos de uso corrente.

Nos últimos anos, têm sido apresentados a público vários estudos sobre a literacia em Portugal. Os resultados que estes estudos apresentam, bem como os números sobre a realidade do abandono escolar precoce, traçam um panorama que nada tem de positivo e tornam imprescindível que a sociedade portuguesa, em geral, e os seus principais responsáveis, em particular, reflectam e actuem, de forma a inverter a situação desfavorável em que o País se encontra.

Perante esta constatação, a sociedade espera que a Escola seja a primeira instituição a dar resposta a estes desafios e, por isso, como nos diz António Moderno (1995, 32), «o processo de ensino aprendizagem tem necessidade de uma ligação constante e estreita com o mundo exterior, com a prática, com os problemas concretos com que se debate a sociedade.»

No contexto social, assume particular importância a questão da transversalidade da Língua Materna. Esta problemática passa pelo facto de a língua ser um veículo de transmissão de representações, concepções e valores socioculturais e por, simultaneamente, ter um carácter de instrumento de intervenção social. Daí a importância que as sociedades ocidentais atribuem ao desenvolvimento das competências que conduzem a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade, em geral.

Por outro lado, uma vez que a língua escrita continua a ser uma fonte de informação privilegiada, a preparação do Homem para esta sociedade emergente passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências relacionadas com o processamento da informação escrita, ou seja, pela leitura.

A leitura apresenta-se, indiscutivelmente, como uma actividade que é determinante em toda a vida do indivíduo, quer no que diz respeito à sociedade em geral, quer no que diz respeito à Escola em particular. Daí que se imponha uma nova atenção ao ensino/aprendizagem da leitura.

Ora, ler para recolher informação é uma das modalidades de leitura mais imediatamente úteis, ao longo de toda a escolaridade (Ensinos Básico, Secundário e Superior) e também de toda a vida. Por conseguinte, importa destacar a modalidade de leitura que maior impacto tem neste processo: a leitura funcional.

Por conseguinte, a leitura funcional é uma das bases da aprendizagem escolar, «pois com ela se obtém informação necessária para ampliar o conhecimento e dar resposta às necessidades de formação e de desenvolvimento do indivíduo.» (Antão: 2000, 27).

Deve-se, portanto, procurar levar os alunos a adquirir e desenvolver estratégias de leitura funcional susceptíveis de serem utilizadas na escola (nas diversas áreas curriculares) e fora da escola (no contexto sócio-profissional).

Neste estudo, centrámos a nossa abordagem nas estratégias de ajuda técnica, segundo a categorização apresentada por Maria Armada Costa (1992), nomeadamente no sublinhar informação relevante (SIR) e na tomada de notas (TDN).

2. Objectivos do estudo

Com este projecto de investigação, pretendemos:

- Definir linhas directrizes de um processo de ensino da Língua Materna orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar;
- Implementar actividades, definidas com base nessas linhas directrizes, em aulas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico;
- Avaliar o impacto dessas actividades no aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa e noutras disciplinas do seu currículo.

3. Questões de investigação

Para atingir estes objectivos, pensámos ser necessário encontrar resposta para as seguintes questões de investigação:

- Será possível definir linhas directrizes de um ensino de Língua Materna que promova o desenvolvimento de competências em leitura funcional que permitam a recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar?
- Que impacto poderá ter um conjunto de actividades didácticas, construído com base nessas linhas directrizes e aplicado em aulas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, sobre o sucesso escolar dos alunos nesta disciplina e noutras do seu currículo?

A primeira questão de investigação está relacionada com o primeiro objectivo e a segunda, com o segundo e terceiro objectivos.

Procurámos encontrar resposta para estas questões, com base nos dados obtidos a partir da realização de um estudo centrado numa experiência pedagógica desenvolvida junto de alunos do 9º Ano de Escolaridade.

4. Definição de termos

A presente investigação assenta em fundamentos teóricos baseados numa revisão de literatura incidindo prioritariamente nos seguintes tópicos: importância da leitura funcional na Sociedade do Conhecimento; estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português; estratégias de ajuda técnica, nomeadamente o “sublinhar informação relevante” (SIR) e a “tomada de notas” (TDN).

5. Breve referência à metodologia utilizada

Na realização deste estudo, optámos por uma abordagem metodológica de tipo qualitativo. Esta escolha prende-se com a natureza das questões de investigação e com o facto de a investigação qualitativa decorrer no ambiente natural e ser descritiva, procurando desenvolver a compreensão da problemática em estudo (cf. Bogdan e Biklen:1994).

O estudo desenvolvido no âmbito deste projecto de investigação corresponde a um estudo de caso, dado que se “analisa, de modo intensivo, situações particulares.” (Pardal e Correia: 1995, 17).

6. Importância do estudo

As respostas às questões de investigação já apresentadas, baseadas na análise e interpretação dos dados obtidos a partir da experiência pedagógica realizada, permitem dar alguma indicação sobre as linhas directrizes de um ensino de Língua Materna que promova o desenvolvimento de competências em leitura funcional.

7. Limites do estudo

Este trabalho de investigação, centra-se fundamentalmente no conceito de estratégias de leitura funcional, delimitadas ao âmbito de estratégias de ajuda técnica, contemplando mais especificamente o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

Os dados analisados foram recolhidos a partir de registos escritos e não tiveram em conta as diferentes tipologias de textos que podem ser objecto da leitura funcional.

8. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em duas partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda parte apresenta o estudo empírico.

Na primeira parte, constituída por quatro capítulos (Capítulo 1 – A Sociedade do Conhecimento; Capítulo 2 – A leitura e a Sociedade do Conhecimento; Capítulo 3 – A leitura funcional; Capítulo 4 – Abordagem didáctica da leitura funcional), são apresentadas as linhas estruturadoras da abordagem da questão a tratar, delimitados os principais conceitos implicados no estudo e apresentados os aspectos contemplados nas duas unidades didácticas que estão no centro da experiência pedagógica levada a cabo em aulas de Língua Portuguesa.

No primeiro capítulo, analisámos as características da actual sociedade e constatámos que o Conhecimento assume, cada vez mais, uma importância crucial. Constatámos também que as fontes da Informação e do Conhecimento são hoje, mais do que nunca, muitas e variadas.

No segundo capítulo, vimos que a importância do acesso à Informação e ao Conhecimento é facto confirmado na sociedade actual e a leitura é uma forma privilegiada de aceder a uma das mais importantes fontes da Informação e do Conhecimento, a língua escrita.

No terceiro capítulo, sublinhámos que ler para recolher informação é uma das modalidades de leitura mais imediatamente úteis, ao longo de toda a escolaridade (ensinos Básico, Secundário e Superior) e também de toda a vida. A capacidade de uma rápida e eficiente busca de informação reveste-se, assim, de particular interesse. Por conseguinte, debruçámo-nos sobre a modalidade de leitura que maior impacto tem neste processo: a leitura funcional.

No quarto capítulo, discutimos os fundamentos da experiência didáctica levada a cabo em aulas de Língua Portuguesa do 9º Ano de Escolaridade. Foram também apresentadas as estratégias centrais de uma actuação destinada a favorecer o desenvolvimento da compreensão ao nível da leitura funcional: o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

Na segunda parte, constituída por sete capítulos (Capítulo 5 – Metodologia; Capítulo 6 – Caracterização dos alunos; Capítulo 7 – Representações dos alunos sobre a leitura; Capítulo 8 – Desempenho dos alunos em termos de conhecimentos sobre leitura funcional; Capítulo 9 – Desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas; Capítulo 10 – Cruzamentos dos dados; Capítulo 11 – Conclusões, sugestões pedagógico-didáticas e limitações do estudo), procede-se à descrição do estudo empírico realizado e à análise e interpretação dos dados, apresenta-se as conclusões e as sugestões pedagógico-didáticas dele decorrentes e refere-se as limitações do estudo realizado.

Assim, no quinto capítulo, são apresentados os objectivos, as questões de investigação, a metodologia seguida e a descrição da experiência realizada e do material utilizado.

No sexto capítulo, são analisados os dados relativos à caracterização dos alunos que estiveram envolvidos na experiência, recolhidos a partir das respostas desses alunos a uma parte de um questionário.

No sétimo capítulo, são analisados os dados relativos às representações dos alunos sobre a transversalidade da Língua Materna, sobre o seu desempenho em compreensão na leitura e sobre o papel da leitura funcional no universo escolar, recolhidos a partir de dois questionários.

No oitavo capítulo, são analisados os dados relativos ao desempenho dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos sobre leitura, em termos globais, e, mais particularmente, sobre leitura funcional, adquiridos e/ou desenvolvidos em resultado da experiência em que participaram. Estes dados foram recolhidos a partir de dois testes realizados pelos alunos.

No nono capítulo, são analisados os dados sobre o desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação (SIR) e à tomada de notas (TDN). Estes dados foram recolhidos a partir de três testes realizados pelos alunos.

No décimo capítulo, são apresentados e analisados os dados sobre as classificações finais obtidas nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de História e cruzados os dados obtidos antes da realização da experiência com alguns dados recolhidos ao meio da experiência e também com outros dados recolhidos no final da mesma. São

ainda cruzados os dados relativos às representações dos alunos com os relativos ao desempenho dos mesmos.

Finalmente, no capítulo décimo primeiro, são explicitadas as linhas directrizes que presidiram à concepção, implementação e avaliação das actividades centradas no desenvolvimento de competências em leitura funcional e é proposta uma reformulação dessas directrizes, tendo em conta a avaliação da experiência, levada a cabo junto de alunos do 9º Ano, feita com base nas representações e no desempenho dos alunos, nas representações do professor da turma em que foi implementada a experiência e em informações recolhidas na escola em que esta decorreu.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

1. Introdução

Nos últimos anos, temos assistido a profundas alterações na nossa sociedade. Hoje, desde o mais humilde cidadão de um país medianamente desenvolvido, até aos governantes das nações mais desenvolvidas, todos sentem, simultaneamente, os benefícios e as consequências mais desagradáveis destas alterações.

O resultado das alterações verificadas é uma sociedade fortemente marcada pela “globalização”, que Raul Junqueiro (2002, 132) caracteriza como «uma Sociedade Conectada, uma Sociedade de Informação, uma Sociedade de Convergência, uma Sociedade de Mobilidade e uma Sociedade do Conhecimento.»

Segundo Junqueiro (2002, 133), a sociedade conectada é a «sociedade onde todos, simples cidadãos, empresas, organizações e administrações públicas, estão permanentemente ligados em rede através da qual exercem as suas actividades.»

Uma das formas de assegurar essas conexões, na sociedade moderna, é a Internet. Por isso, em todo o mundo desenvolvido, ou em vias de desenvolvimento, multiplicam-se os esforços dos governos para fazer chegar a Internet com a mesma qualidade a todos os pontos, estejam eles situados nos grandes centros urbanos ou nos meios rurais.

Esta conectividade, assente na Internet – um dos elementos centrais da sociedade moderna –, já está presente, em menor ou maior grau, em grande parte dos países desenvolvidos, afectando os comportamentos e revolucionando as estruturas económicas e sociais, e permite materializar o conceito de mundo virtual, que representa uma nova dimensão da realidade e do comportamento humano (cf. Junqueiro: 2002, 133).

A globalização, enquanto acesso generalizado a indivíduos, a círculos de conhecimento, a bens e a serviços, passou, quase naturalmente, a fazer parte da vida quotidiana.

Por outro lado, esta sociedade dispõe de informação de forma abundante e utiliza-a em todos os sectores, procurando convertê-la num factor de modernização, progresso e desenvolvimento.

A convergência é uma outra característica da sociedade actual, ora entendida como «a capacidade de diferentes plataformas de rede servirem de veículo a serviços essencialmente semelhantes» (Junqueiro: 2002, 188), ora como «tendência de alguns

equipamentos terminais estarem a evoluir no sentido de possibilitarem o acesso ao mesmo tipo de serviços» (Junqueiro: 2002, 188), ora como a «relação progressivamente mais forte existente entre os sectores de telecomunicações e de meios de comunicação social» (Junqueiro: 2002, 188). Esta característica da sociedade moderna tende a conferir aos utilizadores a capacidade de aceder a múltiplos formatos e serviços, independentemente das redes que os suportam, a partir do mesmo tipo de equipamentos terminais.

Segundo Junqueiro (2002, 188), os impactos são muitos e poderosos e reflectem-se em todas as áreas da sociedade.

A mobilidade tornou-se também uma característica fundamental da estrutura económica e social. Por um lado, as populações actuais comportam-se de forma muito dinâmica, movimentando-se com facilidade, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais. Por outro lado, a globalização da economia e da informação tornaram o mundo mais próximo e materializaram o verdadeiro conceito de “aldeia global” (cf. Junqueiro: 2002, 222-223).

Finalmente, o conhecimento tem-se assumido como uma das referências mais importantes da nova sociedade.

É o conhecimento que permite aproveitar o potencial do mundo virtual para conseguir as mudanças estruturais que a sociedade reclama, que permite transformar a informação em eficiência e produtividade, que permite aceder aos serviços e conteúdos suportados pelas infra-estruturas digitais e a criação de uma nova dinâmica económica e social associada à mobilidade. Ainda segundo Junqueiro (2002, 237), «O conhecimento tem que ver com as pessoas, com as suas qualificações e a sua preparação para lidar com a conectividade, a informação, a convergência e a mobilidade.»

Como nos dizem António Serrano e Cândido Fialho (2003, 1), «São muitos os sinais de que o conhecimento se tornou o recurso económico mais importante para a competitividade das organizações e dos países. As organizações são constituídas por pessoas e, na opinião de inúmeros autores, muitas estão a começar a sentir que o conhecimento dos seus recursos humanos é o seu recurso mais valioso.»

Para Junqueiro (2002, 241), «As mudanças nos processos de trabalho atingem a totalidade das actividades económicas e têm reflexos directos na preparação e qualificação das pessoas.»

Assim, esta nova sociedade tende a premiar cada vez mais os detentores do conhecimento.

Ora, perante uma sociedade com estas características, há necessidade de, como diz Lino Moreira da Silva (2000, 885), «coordenar esforços para que, chegado o momento das exigentes alterações que se adivinham, não sejamos apanhados desprevenidos, com todas as consequências a nível escolar e sócio-educativo que poderiam advir de um passar à margem de transformações de que dependerá o fluxo do futuro.»

Um dos aspectos que não pode ser descurado é o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, uma vez que esta é uma ferramenta privilegiada na sociedade moderna «e a sua ausência torna-se, em regra, fonte de desigualdades sociais e de infelicidade individual» (Silva: 2000, 886) e, por isso, compromete o papel do indivíduo na Sociedade do Conhecimento.

Ao longo deste capítulo inicial da nossa dissertação, vamos analisar a importância que o conhecimento assume na sociedade actual, vamos procurar delimitar alguns problemas que contribuem para que nem todas as pessoas possam usufruir, de forma plena e homogénea, de tudo o que esta sociedade põe à nossa disposição e vamos discutir o papel a desempenhar pela Escola na resolução desses problemas, particularmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa e à valorização da sua transversalidade, associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

2. A Sociedade do Conhecimento

Perante as características da sociedade anteriormente apresentadas (conectividade, abundante informação, convergência, mobilidade, crescente valorização do conhecimento), surgem diversas expressões para a designar: “sociedade da informação”, “idade do conhecimento”, “era do conhecimento”, “sociedade do conhecimento”.

2.1. A Informação

Segundo Ana Amélia Carvalho (1998, 1-2), a expressão “sociedade da informação”, já utilizada por Daniel Bell, em 1967, e a expressão “sociedade do conhecimento”, que aparece em 1980, são reflexo do facto de a informação, o acesso à informação e a sua actualização terem passado a ser termos-chave a partir dos finais do século XX.

Na origem do conceito de sociedade de informação, esteve a necessidade de explicar e justificar os fenómenos sociais que ocorreram a partir de meados do século XX e, de forma mais relevante, desde a década de 80. Estes fenómenos tiveram na sua base o desenvolvimento das tecnologias da informação, resultantes da convergência entre a informática e as telecomunicações (cf. Oliveira: 2002, 19).

Portanto, a generalização do uso destas expressões - “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento” - verifica-se a partir da década de 80 do século XX.

A partir da década de 90 do século passado, o conceito de Sociedade de Informação desenvolveu-se na Europa Comunitária, constituindo, inicialmente, uma resposta europeia a iniciativas de outros blocos económicos e políticos. É o caso do Canadá, com as “Super-Auto-Estradas da Informação”, do Japão, com as “Infra-Estruturas Avançadas de Infocomunicações” e, sobretudo, dos EUA, com as “Auto-Estradas da Informação” (cf. Junqueiro: 2002, 170).

Segundo Raul Junqueiro (2002, 170), «a versão europeia destacava-se de todas elas pelas preocupações expressas com a diversidade linguística e cultural e pela consideração de questões sociais não contempladas, pelo menos de forma tão marcada, nos documentos de política dos japoneses e dos norte-americanos.»

Apesar de se manter enquanto elemento central de produção de medidas de política, o conceito de “sociedade da informação” foi sofrendo alterações substanciais, que ocorreram sobretudo devido ao enorme desenvolvimento da Internet ocorrido nos últimos anos.

No início dos anos 90 do século XX, não existia uma tecnologia suficientemente aberta, flexível e de utilização generalizada que permitisse aproveitar todo o potencial das redes de comunicações instaladas. Mas a massificação da Internet, que se inicia na parte final do século passado, assinalou o início de profundas alterações na estrutura política, económica e social, que, por sua vez, fizeram emergir as realidades actuais.

Os organismos europeus empenharam-se na construção de uma Sociedade de Informação, o que se traduziu em múltiplas iniciativas.

Uma dessas iniciativas resultou na elaboração do conhecido Relatório Delors (Delors: 1996), em que se propõe uma forte aposta na educação como forma de responder aos novos desafios que a sociedade actual, marcada pela interdependência planetária e pela globalização, lança aos homens do século XXI.

Por conseguinte, os Estados-Membros da União Europeia empenharam-se em acções com a finalidade de facilitar a construção de uma sociedade de informação, como é o caso da Missão para a Sociedade de Informação, que foi constituída em Portugal e que deu origem a movimentos que se traduziram, por exemplo, na publicação do Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (cf. Missão para a Sociedade da Informação: 1997).

No início do século XXI, o conceito de Sociedade de Informação continua a basear-se no desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, mas já é mais abrangente e multi-sectorial, passando também a centrar-se nos seus benefícios e riscos potenciais (cf. Junqueiro: 2002, 171).

É o que podemos constatar através da análise do Plano de Acção *e*Europa, iniciativa da Comissão Europeia, apresentada em Novembro de 1999 e desenvolvida na Cimeira de Lisboa de Março de 2000 (cf. Comissão Europeia: 2003).

Com a iniciativa *e*Europa, a União Europeia estabeleceu como objectivo «tornar-se a sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo em 2010» (Comissão Europeia: 2003, 3). Pretendia fazer da Europa a economia mais competitiva do mundo, baseada na inovação e no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

Para alcançar este objectivo, foi aprovado pelos líderes da União Europeia na Cimeira da Feira, em Junho de 2000, o Plano de Acção *e*Europa 2002 (cf. Comisión de las Comunidades Europeas: 2000).

Até ao final de 2001, a União Europeia, pretendia reduzir significativamente as tarifas de acesso à Internet, estimular a competição entre redes de acesso local, desenvolver infra-estruturas e projectos ligados à informação, estabelecer acessos de banda larga nas universidades europeias e melhorar a segurança das transacções on-line (cf. Comisión de las Comunidades Europeas: 2000, 1).

Os recursos humanos também eram objecto de particular atenção, pelo que o plano de acção previa que, até final de 2002, fosse assegurada «a disponibilidade de serviços de apoio e recursos educacionais na Internet, assim como plataformas de aprendizagem electrónica para professores, estudantes e pais, sem esquecer as crianças com necessidades especiais.» (Junqueiro: 2002, 254).

O plano previa também a introdução de alterações nos currículos escolares, para assegurar que todos os alunos fossem considerados «digitalmente esclarecidos» na altura em que abandonassem as escolas (cf. Comisión de las Comunidades Europeas: 2000, 13).

Este plano foi revisto e actualizado, em 2002, dando origem ao Plano de Acção eEuropa 2005, aprovado pelos líderes da União Europeia em Sevilha, em Junho de 2002. Este segundo plano procurava dar resposta aos novos desafios que entretanto surgiram, «incidindo no acesso efectivo, na utilização e na disponibilidade da Internet» (Comissão Europeia: 2003, 8).

Podemos concluir que, na União Europeia, em geral, e em Portugal, em particular, com o objectivo de generalizar a Sociedade da Informação, foram, ao longo dos últimos anos, tomadas bastantes iniciativas, que, apesar de nem sempre atingirem plenamente as metas traçadas, são indicadoras de uma dinâmica de profundas mudanças.

2.2. Da Informação ao Conhecimento

Como afirma Lia Raquel Oliveira (2002, 15), «A informação de que dispomos hoje é vastíssima, diversa e complexa e a tendência verificável é para que continue a aumentar exponencialmente e a complexificar-se cada vez mais.»

Temos e teremos acesso à informação como nunca aconteceu no passado.

Contudo, na opinião da referida autora, esta situação não basta para que se possa afirmar existir uma “sociedade da informação”.

Para isso, é necessário que existam «relações sociais, políticas e económicas qualitativamente diferentes das anteriormente vigentes.» (Oliveira: 2002, 19). E, apesar de o controlo da informação constituir, na viragem do século XX para o século XXI, cada vez mais um modo crucial de domínio e de os níveis de educação e qualificação serem importantes na determinação da posição social e na mediação das relações sociais, em geral, a posse da informação não substitui, até então, nem o capital, nem a propriedade, pelo que se torna problemático dizer que a sociedade industrial deu lugar à sociedade da informação (cf. Oliveira: 2002, 45).

Porém, se observarmos o que se tem passado no Japão, nos últimos quinze anos, em que a concorrência dos baixos custos das outras economias asiáticas obrigou o país a desistir dos sectores tradicionais, verificamos que se tem apostado na inovação e na produção de conhecimento.

Ora, este exemplo parece demonstrar que o desenvolvimento de uma sociedade está directamente dependente do conhecimento que ela detém. Ou seja, o conhecimento tornou-se numa condição indispensável à criação de riqueza.

O conhecimento é o resultado da informação disponível e da sua utilização, o que engloba o acesso a esta, o seu tratamento, a sua manipulação e a sua transformação em acção produtiva.

Os países mais prósperos são aqueles em que se desenvolvem as actividades do conhecimento, uma vez que estas são as que produzem maior valor acrescentado.

A informação, ora surge como decisiva, ora perde importância, interesse e valor, mas não pára de crescer.

Mas a informação, por si só, não garante conhecimento e importa saber como gerir, utilizar e apreciar criticamente a que está ao alcance da mão, para que se reconheça e selecione a informação pertinente e credível (cf. CNE: 2004, 9).

Como diz Lia Raquel Oliveira (2002, 59), «Aceder à informação disponível é condição *sine qua non* para participar da sociedade da informação, mas seleccionar e usar a informação produtivamente (em termos profissionais ou em termos de lazer), é uma condição de base para participar da sociedade do conhecimento.»

Para gerir a informação a que se tem acesso, é necessário desenvolver destrezas de pensamento que permitam fazer a sua análise, síntese e avaliação. O espírito crítico decorrente do desenvolvimento de destrezas do pensamento e de uma motivação intrínseca pode, desejavelmente, resultar numa gestão da informação coerente e ágil.

Contrariamente ao que acontece com a informação, em relação ao conhecimento, parecem diferentes a profundidade da mudança e a variação de valor.

Como nos diz o Conselho Nacional da Educação (2004, 9), «É certo que a ciência inova e o saber se renova, mas muitos dos “adquiridos científicos” permanecem e constituem-se como pilares da construção de novo conhecimento e do desenvolvimento de competências.»

É por isso que o mais importante na sociedade actual começa a ser, não a informação em si, já que ela está acessível em rede, pressupondo a conectividade da Humanidade, mas sim a capacidade de apreensão, compreensão e transformação da Informação em Conhecimento.

«Os contornos da nova sociedade são agora mais nítidos. Ela vai resultar da combinação das tendências enunciadas, onde o Conhecimento comanda e determina a informação e a conectividade, com o apoio das diferentes formas de convergência e de mobilidade.» (Junqueiro: 2002, 246).

Este Conhecimento está, portanto, fortemente ligado ao aproveitamento da Informação e de todo o seu potencial, fazendo dela uma das matérias-primas mais importantes das sociedades actuais. Mas o Conhecimento não é um aglomerado de informação.

Por outro lado, este Conhecimento diz respeito ao mundo virtual. Uma grande parte das actividades humanas passou e continua a passar progressivamente para esta nova dimensão, o que exige não só o conhecimento inerente às novas ferramentas e instrumentos de acesso e de trabalho, mas sobretudo, o do seu modo de funcionamento.

Finalmente, este paradigma emergente requer melhores qualificações e formação ao longo de toda a vida.

Portanto, conhecer, hoje em dia, significa algo distinto daquilo que era até há pouco tempo.

A tradição escolar e universitária identificou o conhecimento como a acumulação de saberes ordenados, classificados e hierarquizados.

Ora, actualmente é impossível considerar o conhecimento válido para toda a vida. A quantidade de informação disponível para a geração de conhecimento é tão impressionante como o tempo que demora a ser ultrapassada, o que conduz à necessidade de uma contínua actualização de conhecimentos por parte das pessoas.

Por isso, como nos diz Isabel Martins (2002, 11), «Cada vez mais é saliente como é importante ensinar a saber enfrentar a evolução do conhecimento científico e tecnológico, em vez de ensinar apenas aquilo que já é conhecido.»

A realidade acima referida conduz-nos à necessidade de desenvolvimento do Pensamento Crítico, competência essencial para a problematização e compreensão da informação com que as pessoas são confrontadas em todo o tempo e em todas as circunstâncias da sua vivência social. O desenvolvimento desta competência é essencial para que as pessoas consigam lidar da melhor forma com a possibilidade de serem confrontadas com informação não fiável ou até deliberadamente enganadora.

Além do aspecto relacionado com o papel de consumidores atentos de informação, o conceito de Pensamento Crítico implica também a aptidão para criticar as próprias afirmações e raciocínios, bem como saber exprimi-las e argumentar em seu favor.

É nesta perspectiva que «as finalidades da educação em Ciências passaram a dar ênfase particular à formação de cidadãos cientificamente alfabetizados, com capacidades de pensamento crítico no contexto de interações sócio-científico-tecnológicas» (Vieira e Martins: 2004, 47). De acordo com Rui Marques Vieira e Isabel Martins (2004, 47), «a educação em Ciências deve permitir a todos os indivíduos um melhor conhecimento, imbuído em pensamento crítico, da Ciência e das suas inter-relações com a Tecnologia e a Sociedade».

Para dar resposta a estas novas exigências dos tempos actuais, o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) para o ensino das Ciências «releva a importância do ensinar a resolver problemas, a confrontar pontos de vista, a analisar criticamente argumentos, a discutir os limites de validade de conclusões alcançadas, a saber formular novas questões» (Martins: 2002, 11).

2.3. O acesso ao conhecimento

Como já vimos, esta sociedade em construção, cuja maior riqueza é, cada vez mais, o conhecimento, depende da criação desse conhecimento, da sua transmissão, disseminação e utilização.

Sabemos que o conhecimento se constrói individualmente e que a informação não tem sentido nem valor para uma pessoa, se essa pessoa não estiver predisposta a processá-la e a integrá-la na sua própria rede de experiências cognitivas.

Essa predisposição é muito importante na distinção dos conceitos de ensino e aprendizagem, já que este último se define por uma característica-chave: é uma actividade intencional. E esta intencionalidade deve conduzir à autonomia de aprendizagem, que se pode definir como a capacidade que cada um possui para escolher e para utilizar por si mesmo os recursos postos à sua disposição, com o fim de definir o seu projecto, de traçar o seu itinerário, de se apropriar do saber e do saber-fazer e de avaliar os conhecimentos adquiridos (cf. Fontcuberta: 2003).

Neste contexto da emergência de uma Sociedade do Conhecimento, o construtivismo, enquanto teoria sobre o conhecimento e sobre a aprendizagem, reveste-se de particular importância.

Como nos diz Ana Amélia Carvalho (1998, 6), «A abordagem construtivista, para a qual contribuíram os trabalhos de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky, Gaston Bachelard, Jerome Bruner, Howard Gardner, Nelson Goodman, entre outros, tem dominado a investigação nos últimos anos.»

O construtivismo descreve o conhecimento como temporário, não objectivo, construído internamente e mediatizado social e culturalmente e a aprendizagem como um processo auto-regulador do conflito entre o conhecimento pessoal do mundo e as novas perspectivas com que o indivíduo se vai deparando. A aprendizagem progride devido à construção de novas representações e de modelos da realidade e à negociação do novo saber com os outros, através do diálogo.

Os construtivistas interessam-se por processos de desenvolvimento e por mudanças a longo prazo, mais do que por micro-mudanças geradas experimentalmente, debruçando-se sobre a aquisição de conhecimentos complexos. Propõem uma abordagem em que as unidades de informação não surjam descontextualizadas, reconhecendo que factos ou componentes em contexto são muito mais significativos do que a soma das características de cada uma das suas componentes (cf. Carvalho: 1998, 8-9).

Os sistemas de Ensino Superior têm um papel único e decisivo na produção do conhecimento (cf. Delors: 1996, 23). Estes mesmos sistemas têm também um papel importante na transmissão e disseminação deste conhecimento.

Contudo, nesta missão, podem contar com a colaboração de todos os outros subsistemas de educação e formação, bem como de todos os órgãos de informação e comunicação, que têm ao seu dispor poderosas tecnologias.

Finalmente, a indústria procura utilizar esse conhecimento em novos produtos e serviços que pretende comercializar.

Temos assim uma sociedade que se move dentro do círculo do conhecimento, que vai desde a produção, passa pela transmissão e disseminação, para chegar à utilização.

Perante a quantidade cada vez maior de informação e de conhecimento que são produzidos, a sociedade criou e passou a utilizar um número maior de meios para aceder a essa informação e a esse conhecimento: os computadores, os espaços multimédia, a

Internet, as redes de TV por cabo, as “redes sem fios”, as redes de centros de investigação, etc.

Em Portugal, a criação da Biblioteca Online do Conhecimento (B-on), em 2004, permitindo o acesso a mais de 3500 publicações científicas, bem como a disseminação das “redes sem fios” nas Universidades, nos Institutos Politécnicos e nas Escolas Básicas e Secundárias, são exemplos bem esclarecedores da disponibilidade de informação que caracteriza a sociedade nos primórdios do século XXI.

Estas estruturas foram criadas e desenvolvidas pela Unidade *Missão, Inovação e Conhecimento*, entidade governamental responsável pela dinamização, em Portugal, de acções destinadas ao desenvolvimento da Sociedade da Informação até 2004. Nesse ano, passou a Agência para a Sociedade do Conhecimento.

Estes dois organismos são, no nosso país, os pilares fundamentais para que se constitua e se desenvolva de forma harmoniosa a Sociedade do Conhecimento.

A par destas iniciativas de âmbito governamental, surgem ainda iniciativas promovidas por outras entidades, também com forte impacto na sociedade.

Por exemplo, em 2004, a Universidade de Aveiro lançou um motor de pesquisa de livros e documentos na Internet (COLCAT), destinado a fazer a pesquisa simultânea em várias bibliotecas: «Para além da Biblioteca da UA, o sistema faculta ao utilizador uma busca nas bibliotecas das universidades de Lisboa, Minho, Católica, Coimbra e das faculdades de Letras, Economia, Engenharia e de Medicina da Universidade do Porto, na Biblioteca Nacional (Porbase) e Assembleia da República (Parlamento) e na Califórnia Digital Libray (Melvyl), entre outras instituições estrangeiras.» (Público/Lusa, 2004, 52).

Graças a iniciativas deste género, professores, investigadores, alunos e população em geral têm disponível um leque bastante variado de fontes de informação, a que podem aceder de forma cada vez mais rápida e eficaz.

Contudo, o livro, no seu suporte tradicional, continua a ter um espaço próprio, como meio de cultura, de informação, de comunicação e de conhecimento. Podemos, por isso, esperar uma alteração do estatuto do livro, mas não o seu desaparecimento.

Por outro lado, a generalização do uso do correio electrónico e da Internet na vida quotidiana permite-nos concluir que «estamos de regresso à galáxia de Gutenberg» (Antão: 2000, 8-9). Com efeito, a escrita, a reprodução da escrita e a leitura estão obrigatoriamente implicadas nestes novos meios de comunicação.

Também os meios de comunicação hoje não só são veículos fundamentais de acesso à informação, como também contêm uma boa parte da base do conhecimento que se caracteriza pela sua vinculação à actualidade e pela sua transmissão através de diferentes códigos, linguagens e suportes.

Encontramo-nos numa sociedade em que o acesso ao conhecimento se pode encontrar em todo o lado, facto que nem sempre foi assumido pelo sistema educativo.

Por conseguinte, este acesso ao conhecimento torna-se uma questão muito importante para todos, atendendo às implicações que tem, quer para os indivíduos, quer para as sociedades.

Quanto mais a Sociedade do Conhecimento evolui, maiores necessidades apresenta o Homem. Para aceder à grande quantidade de conhecimento que a sociedade lhe exige, precisa de estar preparado, ou então fica cada vez mais afastado dessa mesma sociedade.

Como nos diz Maria de Lourdes Dionísio (2000, 25), «na maioria das sociedades contemporâneas, os indivíduos, no decurso das suas actividades profissionais e quotidianas – de lazer e prazer, de aquisição e utilização de conhecimentos, de convívio social e interacção – são confrontados com situações que geram necessidades de processamento da informação escrita cada vez mais sofisticadas.».

Para termos cidadãos capazes de usufruir plenamente das vantagens da Sociedade do Conhecimento, é necessário que estes estejam dotados de competências que lhes permitam processar a informação que é posta à sua disposição.

A importância desta questão e o seu reconhecimento pelo sistema de ensino português são evidentes na apresentação das competências gerais a alcançar no final do Ensino Básico, definidas pelo Ministério da Educação, no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais.*, de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001. Entre dez competências gerais, encontra-se uma directamente relacionada com esta questão: «Pesquisar, seleccionar e organizar a informação para a transformar em conhecimento mobilizável.» (Ministério da Educação: 2001a, 15).

No que diz respeito à operacionalização desta competência geral, que deverá ter um carácter transversal (cf. Ministério da Educação: 2001a, 16), é explicitado um conjunto de acções «que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.» (Ministério da Educação: 2001a, 16). Essas acções são as seguintes: «Organizar o ensino

prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação; Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; Promover actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos.» (Ministério da Educação: 2001a, 22).

Vemos, assim, que o tratamento da informação é claramente considerado como «uma competência transversal, essencial na formação de futuros cidadãos de uma sociedade democrática» (Félix: 1998, 78).

Mas, de igual modo, outras competências gerais visam dar resposta às exigências da sociedade em relação a um sofisticado processamento de informação e conhecimento: «(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano»; «(5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados»; «(7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões». (Ministério da Educação: 2001a, 15). Estas três competências gerais pressupõem o acesso a saberes, a metodologias e a estratégias, pressupõem a sua selecção e a sua organização em função dos objectivos visados.

Dado que o desenvolvimento destas competências implica a totalidade das áreas curriculares, podemos constatar, assim, a relevância concedida, na reforma curricular do sistema educativo português, ao processamento da informação.

3. O problema da literacia e a “crise do conhecimento”

Numa sociedade em que o conhecimento e a informação se constituem como factores estruturantes da vida social, a todos os níveis, e em que os problemas sociais, económicos e políticos, por um lado, e os relacionamentos humanos, por outro, tendem a afirmar-se à escala planetária, a capacidade de usar a informação escrita tornou-se «banalmente vital» (cf. Benavente *et al.*:1996, 396).

Como nos diz Jorge Augusto Silva Antão (2000, 18): «não conseguir ler e escrever, no seio de uma sociedade alfabetizada, é ter a sensação de se ser incapaz e fracassado.». E o mundo em que vivemos não se compadece com a ignorância ou a incapacidade dos cidadãos.

Contudo, a alfabetização dos dias de hoje vai muito além da aprendizagem da leitura e da escrita. O analfabetismo literal deixou de ser a preocupação central da nossa sociedade, depois de se ter constatado, em vários países desenvolvidos, a existência de um grande número de indivíduos que, apesar do alargamento progressivo da escolaridade, apresentam grandes dificuldades na utilização de material escrito.

Perante estes factos, começou-se a falar de um novo tipo de analfabetismo, designado por “analfabetismo funcional”, que aumenta a um ritmo regular nas sociedades ocidentais.

Por “analfabetos funcionais” designam-se, nas palavras de Isabel Solé (1998, 33), «personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo “aprendido” a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias.».

Ao conceito de *alfabetismo* passa, assim, a contrapor-se o conceito de *literacia*. Este conceito refere-se ao recurso às capacidades de leitura, de escrita e de cálculo, na vida quotidiana, com base em diversos materiais escritos de uso corrente. Assim, «o conceito de literacia centra-se no uso de competências e não na sua obtenção» (Benavente *et al.*: 1996, 4).

Também António Cachapuz (CNE: 2004, 119), depois de sublinhar que saber ler, escrever e contar continuam a ser importantes, considera que, na sociedade actual, isso não basta. É necessário «desenvolver outro tipo de competências, um outro tipo de saberes básicos (em particular, no ensino básico) devido a esta questão da visão complexa do conhecimento e cujas fundamentações são essencialmente de ordem epistemológica.» (CNE: 2004, 119).

Num estudo internacional, da responsabilidade da OCDE, a propósito do PISA (Programme for International Student Assessment), surge uma distinção entre literacia de leitura, matemática e de ciências (OCDE: 2001). A partir do relatório internacional resultante desse estudo, foi elaborado um relatório nacional que procurou centrar a atenção no desempenho dos alunos portugueses (GAVE: 2001).

Por literacia de leitura entende-se, no referido estudo, «a capacidade de compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a realizar os objectivos de cada um, de desenvolver o seu próprio conhecimento e potencial e de participar efectivamente na sociedade» (GAVE: 2001, 5).

Por literacia matemática entende-se «a capacidade de os alunos reconhecerem e interpretarem problemas matemáticos encontrados no mundo em que vivem, de traduzirem esses problemas para um contexto matemático, de usarem o conhecimento e os procedimentos matemáticos na resolução de problemas, de interpretarem os resultados em termos do problema original, de reflectirem sobre os métodos aplicados e de formularem e comunicarem os resultados» (GAVE: 2001, 29).

Por literacia de ciências entende-se «a competência dos alunos para usarem o conhecimento científico (compreensão de conceitos científicos), para reconhecerem questões científicas e identificarem o que está envolvido em investigações científicas (compreensão da natureza da investigação científica), para relacionarem dados científicos com hipóteses e conclusões (uso de evidência científica) e comunicarem estes aspectos da ciência» (GAVE: 2001, 37).

Nos últimos anos, têm sido apresentados publicamente vários estudos sobre a literacia em Portugal. Os resultados que estes estudos apresentam, bem como os números sobre a realidade do abandono escolar precoce, tornam imprescindível que a sociedade portuguesa, em geral, e os seus principais responsáveis, em particular, reflectam e actuem, de forma a inverter a situação desfavorável em que esta se encontra.

O tipo de conhecimento que a sociedade actual proporciona chega ao receptor de forma não estruturada e coexiste em conflito com o conhecimento esquematizado e ordenado em parcelas estanques, segundo cada disciplina, que a escola oferece.

A revisão dos conceitos de ensino e de aprendizagem passa pela criação da ideia de gestão do conhecimento, entendida no sentido de saber onde e como ter acesso, em quantidade e qualidade, à informação necessária, saber seleccioná-la, saber articulá-la e saber aplicá-la a um determinado objectivo. É que, se o acesso no momento certo à informação requerida é determinante, a avaliação da relevância e pertinência dessa informação é fundamental.

Na adequada resolução dos problemas ligados aos processos de ensino e aprendizagem, reside o êxito da formação de futuras gerações. Os pobres e os marginalizados do século XXI serão aqueles que não possam ou não saibam comprometer-se com a aprendizagem ao longo da vida (cf. Fontcuberta: 2003, 96).

4. O papel da Escola na Sociedade do Conhecimento

A importância atribuída à escola é um factor determinante para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

Desde finais dos anos 50 do século XX, um conjunto de economistas, em grande medida associados à Universidade de Chicago, passaram a enfatizar o papel que a educação poderia ter no enriquecimento individual e colectivo. Deste movimento fazem parte alguns dos economistas contemporâneos mais influentes: Milton Friedman, T. W. Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer (os três primeiros galardoados com o Prémio Nobel da Economia). Segundo estes autores, a educação e a formação deveriam ser encaradas como investimentos destinados a aumentar a produtividade futura e a riqueza das sociedades e dos indivíduos (cf. Teixeira: 2004, 7).

É evidente que, no início do século XXI, a actividade educativa e formativa se tornou um dos motores do desenvolvimento. Segundo Jacques Delors (1996, 63), esta actividade «contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o factor decisivo do crescimento económico». A prosperidade dos países depende da qualidade da educação e da formação dos recursos humanos de que pode dispor.

E uma sociedade com as características que apresenta a dos nossos dias necessita de uma Escola que prepare os indivíduos para serem capazes de responder rapidamente às novas situações que vão surgindo.

Perante esta exigência, apesar de não podermos pensar que a escola é o lugar exclusivo da aprendizagem dos alunos, espera-se que ela seja o primeiro instrumento para ajudar a dar resposta a estes desafios e, para isso, a sociedade instituiu o acesso à educação como um direito fundamental de cada cidadão.

Mas essa decisão não veio resolver todos os problemas.

A maior parte dos jovens aceita a escola como um “ofício”, mas vê pouco sentido no trabalho escolar. Como assinala Abrantes (2003, 123), «a maioria dos jovens atribui um sentido projectivo à escola, uma necessidade ou garantia para a vida profissional futura, mas não um sentido intrínseco, um interesse por si próprio.» E esta representação da realidade escolar é muitas vezes incentivada, quer pelo sistema de ensino, quer pelas famílias dos jovens.

Parece, assim, que a Escola que temos não serve a sociedade da informação e do conhecimento.

Encontram-se, com frequência, contradições entre o que os diversos sectores da sociedade esperam da Escola. Como diz Perrenoud (2001, 16), «Uns desejam que a escola “produza” indivíduos “adaptados” ao mundo económico, enquanto consumidores, trabalhadores, ou até mesmo desempregados. Outros querem uma escola “libertadora”, que desenvolva pessoas que produzam juízos e acções autónomas.»

A razão de ser da Escola é a preparação para a vida. Assim sendo, a Escola deve articular as actividades escolares com o meio, a vida e o mundo do trabalho, aproximando o ensino, em geral, e o ensino da Língua Materna, em particular, das reais necessidades de quem frequenta a escola, dando particular atenção à qualidade das aprendizagens que se desenvolvem no seu seio.

A Escola precisa de dar resposta aos desafios que surgem: as novas formas de conhecer; a crescente complexidade social, caracterizada pela contradição e pela incerteza; a globalização e a cultura mediática, com as quais deve partilhar o seu espaço tradicional.

Como já vimos, a tradição escolar tem identificado o conhecimento como um conjunto de saberes ordenados, classificados e hierarquizados. Mas, hoje em dia, sabemos que o conhecimento se constrói individualmente e que a aprendizagem é uma actividade intencional, dependendo, portanto, da vontade e da predisposição do aluno para participar do processo de ensino-aprendizagem.

A escola não pode preparar para a vida, se estiver afastada da sociedade e ignorar o mundo do trabalho.

Em termos práticos, o desafio que se coloca a todos os sistemas de ensino nas sociedades modernas é reinventar a nossa relação estratégica com o conhecimento (cf. CNE: 2004, 16).

Mas esta meta pode ser atingida de formas diferentes, uma vez que as mesmas orientações podem produzir nas várias escolas efeitos muito distintos, consoante os contextos sociais em que nos situemos. A título de exemplo, Abrantes (2003, 131), baseado em diversos autores («Payet, 1997; Furlong e Cartmel, 1997; Dubet e Martuccelli, 1998; Barthón e Oberti, 2000»), diz que «uma lógica de autonomia e diversificação cria problemas, conflitos e abusos em certas escolas, enquanto noutras possibilita a construção de soluções, consensos, competências; uma lógica de competição entre estabelecimentos

de ensino promove, em algumas escolas, uma “cultura de excelência” e, noutras, uma “cultura de degradação”.»

Hoje, não há detentores prioritários do conhecimento. O conhecimento é um bem que está ao alcance de todos, desde que tenham as ferramentas necessárias para aceder a ele.

Qualquer pessoa necessita, ao longo da sua vida, de tomar decisões, e, para isso, precisa de ter acesso à informação requerida, para ser capaz de analisar as diferenças entre as distintas opções que se lhe apresentam. E essa informação não se encontra só nos livros ou na experiência académica. Hoje, grande parte desses conhecimentos não se transmite nas aulas, antes circula nos meios de comunicação. Actualmente, os meios de comunicação desempenham um papel fundamental na transmissão de informação e de conhecimentos, ao ponto de se instituírem em referentes essenciais no âmbito educativo.

Por isso, surge o conceito de gestão do conhecimento.

Ora, gerir o conhecimento é saber como aceder às informações, seleccioná-las articulá-las e aplicá-las a um determinado objectivo. Surgem, assim, novas necessidades às quais o sistema educativo deve dar resposta.

A sociedade actual exige dos sujeitos uma atitude diferente: é necessário processar continuamente uma grande quantidade de informação que, com grande frequência, põe em causa o que era o conhecimento anteriormente detido por professores e alunos. Desde que estejam na posse das ferramentas necessárias, uns e outros podem construir e utilizar os novos conhecimentos.

A Escola deve adaptar-se às novas realidades, exigindo do aluno vontade de alargar os seus conhecimentos, uma curiosidade constante, espírito crítico e uma boa capacidade de resposta a novos desafios.

Esta tomada de posição deve ser suscitada/desenvolvida na escola – atendendo à heterogeneidade de proveniência dos alunos e ao limitado espaço de diálogo que hoje existe no seio das famílias –, num ambiente de ensino-aprendizagem que solicite ao aluno a resolução de problemas relacionados com situações que podem ocorrer no seu quotidiano.

Os desafios que devem colocar-se na educação do século XXI passam por uma mudança de mentalidade e atitude, tanto nos alunos como nos professores.

Estamos, assim, perante o confronto entre «o velho paradigma educacional, organizado em torno de um professor que ensina os seus alunos transmitindo-lhes

oralmente os seus conhecimentos» (Ramos: 2003, 141) e o novo paradigma, resultante da evolução do conhecimento sobre o que é saber e como se aprende, que tem conduzido à formulação de modelos, de que é expoente o modelo construtivista.

Este novo paradigma educacional centra «a tarefa de aprender no aprendente, no aluno, atribuindo ao professor o papel (fundamental, aliás) de mediador do processo de aprendizagem.» (Ramos: 2003, 141). O modelo construtivista «advoga o princípio de que a aprendizagem é uma actividade construtiva em que os próprios aprendentes têm de ter uma participação activa para que seja eficaz.» (Ramos: 2003, 141).

Mas, como diz Perrenoud (2001, 11), «A partir do momento em que nos perguntamos como é que os saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem no espírito de uma pessoa acaba-se a clareza e o consenso.»

Uma tentativa de responder aos novos problemas desta sociedade é a abordagem por competências.

Segundo Perrenoud (2001, 6), «A abordagem por competências contesta a ideia de que a escola se deve centrar unicamente nos saberes, não se preocupando com os problemas da utilização, da mobilização e da transferência desses saberes.» A competência implica algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber.

Esta abordagem propõe uma metodologia de trabalho fundamentada na construção do conhecimento pelo indivíduo, que permita o desenvolvimento de competências conducentes a uma aprendizagem permanente (cf. Oliveira: 2002, 62)

Os conhecimentos continuam no centro do acto educativo, mas a sua abordagem passa a ser radicalmente diferente. O professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e o aluno deixa de ser um receptor passivo desse conhecimento. O professor passa a ser, fundamentalmente, o responsável pela organização do processo de aprendizagem (cf. Ramos: 2003, 141). No que se refere ao aluno, a reprodução, a memorização e o armazenamento do saber são substituídos pela capacidade de procurar a informação e de seleccionar os conteúdos necessários para a formação requerida.

Mas, o desenvolvimento de competências, embora associado à utilização de conhecimentos, não deve ser confundido com o utilitarismo estreito, nem com a realização de tarefas muito práticas, desprovida de compreensão e conhecimento fundamentado (cf. Perrenoud: 2001, 7).

Assim sendo, esta perspectiva da escola como espaço para o desenvolvimento de competências é frequentemente objecto de críticas.

Uma dessas críticas consiste em afirmar que os saberes já não têm lugar num currículo orientado para o desenvolvimento das competências. Segundo Perrenoud (2001, 12), esta crítica não faz sentido, porque «não existe competência sem saberes, são ingredientes indispensáveis da competência».

Outra crítica frequente (Perrenoud: 2001, 14) «consiste em associar as competências a acções muito práticas: preencher a sua declaração de impostos, gerir as suas poupanças, organizar a sua cozinha ou plantar uma árvore no seu jardim.»

Encontramo-nos, assim, perante uma Escola que necessita de dar resposta aos desafios colocados pela sociedade e que tenta encontrar caminhos para poder cumprir essa missão.

Por outro lado, encontra-se perante um conflito permanente entre o esforço e o prazer. É necessário que a Escola tome consciência da existência da sociedade do conhecimento, mas também é indispensável que ela pense na sociedade do sentimento e das emoções. De acordo com o que é defendido por António Damásio (1995), não é possível esquecer o peso e a importância da sensibilidade e da emoção no domínio da gestão das coisas humanas.

É comumente aceite a ideia de que a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação.

Assim sendo, cabe-lhe assegurar, como diz Delors (1996, 95), «a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas.». A escola é mais um meio que a sociedade tem ao seu dispor, e não o único meio, para dar continuidade a este projecto.

Dado que, devido a variadas contingências, os alunos passam cada vez mais tempo na escola, ela tem que contribuir de uma forma positiva para o desenvolvimento integral dos alunos. As relações afectivas entre os colegas de turma e de escola, por um lado, e entre alunos e professores, por outro, não podem ser descuidadas e, para além de favorecerem e estimularem o desenvolvimento intelectual, devem também promover um desenvolvimento emocional equilibrado.

Ter recursos humanos preparados intelectualmente é importante, mas o equilíbrio psicológico desses recursos humanos também é muito importante.

5. A transversalidade da Língua Materna e a Sociedade do Conhecimento

Ao considerarmos que a Escola de hoje não é a soma de aulas de várias disciplinas e que o currículo não é a soma das matérias a ensinar, aceitamos as ideias de Philippe Perrenoud (2001).

Este autor considera que a Escola é um espaço de educação para a cidadania e que o currículo deve ser «um projecto de realização de aprendizagens e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas diversas componentes» (Perrenoud: 2001, 8).

Esta articulação entre as diversas componentes do currículo deve assentar na transversalidade dos saberes, podendo os saberes relacionados com a Língua Materna desempenhar um papel importante neste contexto.

Como diz Carlos Reis (2007, 6) «A noção de que o idioma é factor determinante de aquisição de conhecimento, de representação de conceitos e de comunicação de saberes» afigura-se pacífica.

Uma das finalidades do ensino da Língua Materna prende-se com o desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão dos alunos. Ou seja, entre outras finalidades, visa «dotar os alunos dos recursos de expressão, compreensão e reflexão sobre os usos linguísticos e comunicativos, que lhes permitam uma utilização adequada dos diversos códigos linguísticos e não linguísticos disponíveis nas suas produções orais e escritas, em situações e contextos variados, com diferente grau de formalização ou planificação.» (Lomas: 2003, 29-30).

Ao ensino da Língua Materna cabe, assim, em primeira-mão, um papel extremamente importante ao longo de toda a escolaridade.

Esta importância decorre da sua natureza transversal, ou seja, do facto de ter implicações, no contexto escolar, em todas as disciplinas, e, no contexto social, nas várias actividades do indivíduo. De facto, a Língua Materna não é uma componente curricular de configuração similar à das outras áreas do saber, dado que contribui para o desenvolvimento do indivíduo e para o bom desempenho a todos os níveis. O seu domínio «é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.» (Ministério da Educação: 2001a, 31).

Esta função está bem patente no que se pretende com o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Básico: «Desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.» (Ministério da Educação: 2001a, 31).

Importa, pois, que os alunos compreendam que o domínio correcto da língua portuguesa é um factor decisivo para a sua valorização pessoal, uma barreira contra o isolamento e exclusão sociais, um instrumento de poder e de afirmação perante os outros e um facilitador de novas aprendizagens (cf. APP: 2001, 29-30).

Esta natureza transversal da Língua Materna é sublinhada pelos próprios textos programáticos, quando dizem: «Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.» (Ministério da Educação: 2001b, 51).

Cabendo à Língua Portuguesa a maior responsabilidade no ensino/aprendizagem da Língua Materna, esta é a área curricular disciplinar que «mais trabalha competências transversais, úteis a qualquer disciplina, úteis ao indivíduo para a sua formação enquanto cidadão de pleno direito, independentemente da vocação ou do percurso por que tenciona optar.» (APP: 2001, 97).

Disponibiliza, assim, uma plataforma de segurança destinada a proteger os alunos, dado que «Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos

conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.» (Ministério da Educação: 2001b, 51).

Esta função atribuída à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa passa pelo «desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.» (Ministério da Educação: 2001a, 32).

Estas competências, específicas desta área curricular disciplinar, são o ponto de partida para chegar aos saberes básicos para todos os cidadãos no século XXI, identificados pelo relatório da Comissão Nacional de Educação (CNE: 2004): “aprender a aprender”, “comunicar”, “cidadania activa”, “pensamento crítico”, “resolver situações problemáticas” e “gerir conflitos”.

Neste contexto, damos particular ênfase ao facto de o desenvolvimento da competência de leitura ser um instrumento imprescindível para poder tomar parte no diálogo permanente dos indivíduos com a sua cultura, seja através dos vertiginosos meios electrónicos, seja através da reflexão introspectiva de um leitor perante um livro (cf. Colomer: 2003, 176).

O reconhecimento do carácter transversal da Língua Portuguesa está também patente na legislação que regulamenta o ensino em Portugal. Assim, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que «estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico», e o Decreto-Lei nº 7/2001, também de 18 de Janeiro, que «estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais tecnológicos do ensino secundário, bem como das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional», consagram a valorização da Língua Portuguesa como uma das formações transdisciplinares, tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário.

Podemos concluir que «o sucesso de toda a arquitectura do ensino assenta, em grande parte, no sucesso do ensino da língua. Portanto, cabe também ao professor de Português mostrar aos seus alunos que saber ouvir, ler, falar e escrever bem é tão importante como dominar outros saberes.» (APP: 2001, 29-30).

Mas a transversalidade da língua portuguesa não se confina apenas ao contexto escolar.

No contexto social, a transversalidade da língua portuguesa passa pelo facto de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e por, simultaneamente, ter um carácter de instrumento de intervenção social.

Daí a importância que as modernas sociedades ocidentais atribuem ao desenvolvimento das competências que conduzem a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade, em geral.

Como nos diz Jacques Delors (1996, 91), «O analfabetismo nos países em desenvolvimento, a iliteracia nos países desenvolvidos, as limitações da educação permanente, constituem obstáculos importantes à concretização de verdadeiras sociedades educativas.»

6. Observações finais

Nas últimas décadas do século XX e nesta primeira década do século XXI que estamos a viver, habituámo-nos a ouvir falar de uma nova concepção da economia, de novos paradigmas que a acompanham e definem, da era da informação e da era da gestão do conhecimento (cf. Serrano e Fialho: 2003, 2).

A comunicação à distância imprimiu à sociedade actual um ritmo de pensamento/acção de tal modo acelerado que não se compadece de quem não o acompanha.

Trata-se de evidências que não são escamoteáveis e para as quais os cidadãos dos países desenvolvidos não podem deixar de estar preparados, sob pena de, pura e simplesmente, serem marginalizados pela sociedade por falta de meios legítimos de sobrevivência (trabalho legal) (cf. Oliveira: 2002, 45-46).

Como diz Philippe Quéau (2001, 413), «O acesso à informação torna-se um factor chave na luta contra a pobreza, a ignorância e a exclusão social».

O fenómeno de globalização que tem caracterizado o percurso recente das sociedades e os avanços tecnológicos no domínio da informação fizeram emergir novas necessidades ao nível da comunicação (cf. Canha e Alarcão: 2004, 150) e realçaram o papel da Língua Materna como pilar estrutural da formação nos tempos actuais.

Estas novas necessidades obrigam a reequacionar o papel da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e a desenvolver investigação sobre a forma como ela pode efectivamente contribuir para o desenvolvimento de competências transversais.

Da Escola, a sociedade espera que se organize à volta das aprendizagens fundamentais, ou seja, daquilo que, ao longo de toda a vida, será para cada indivíduo a fonte do conhecimento (cf. Delors: 1996, 77).

Saberes básicos ou competências essenciais passaram, assim, a ser as apostas para os novos desafios da Sociedade do Conhecimento, que se impõe cada vez com mais firmeza. E a leitura compreensiva tem aqui um papel que nos cabe explorar.

Apresentadas algumas das características da sociedade actual, importa considerar, de seguida, o papel que a leitura poderá desempenhar nesta mesma sociedade.

CAPÍTULO 2: A LEITURA E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

1. Introdução

No primeiro capítulo, analisámos as características da actual sociedade e constatámos que o conhecimento nela assume, cada vez mais, uma importância crucial. Constatámos também que as fontes da informação e do conhecimento são hoje, mais do que nunca, muitas e variadas.

Mas, para aceder, sem constrangimentos, a essas fontes, é necessário que cada pessoa consiga mobilizar competências que lhe permitam processar a informação e o conhecimento.

Por outro lado, apesar do constante aumento e diversificação das fontes de informação, a língua escrita continua a ser uma fonte de informação privilegiada. Como diz Artur Noguero (2002, 73), «La lengua escrita es una de las fuentes de información más importantes de la humanidad.»

Ora, neste contexto, a leitura assume um papel único, enquanto meio de acesso à língua escrita como fonte de informação.

Ao longo deste capítulo, vamos, em primeiro lugar, apresentar a relação entre a leitura e a Sociedade do Conhecimento.

Em seguida, abordaremos a questão do ensino-aprendizagem da leitura orientado para a integração dos jovens na Sociedade do Conhecimento.

2. A leitura e a sua relação com a Sociedade do Conhecimento

Dissemos anteriormente que a evolução da Sociedade do Conhecimento aumenta a necessidade que o Homem sente de estar preparado para aceder à informação e ao conhecimento.

De acordo com o Relatório da Comissão Nacional de Educação (cf. CNE: 2004, 17), esta sociedade exige o desenvolvimento de saberes básicos «que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articulados, para aprender ao longo da vida» e a ausência destes saberes torna problemática a realização pessoal, social e profissional dos cidadãos.

Como também referimos anteriormente, “aprender a aprender” é um dos cinco saberes básicos para todos os cidadãos no século XXI, identificados pelo Relatório da Comissão Nacional de Educação (cf. CNE: 2004, 28). Este saber consiste em «mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação de múltiplos tipos e fontes, bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento (ciência, arte, cultura).» (CNE: 2004, 28).

Dado que a língua escrita continua a ser uma fonte de informação privilegiada, a preparação do Homem para esta sociedade emergente passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências relacionadas com o processamento da informação escrita, ou seja, pela leitura, no que se refere à compreensão, e pela escrita, no que se refere à produção.

No contexto deste estudo, interessa-nos especificamente a leitura.

A leitura é, assim, uma ferramenta de aprendizagem fundamental para todos, em todas as idades.

Sabemos que, de aluno para aluno, há diferenças que se manifestam, quer ao nível dos ritmos de aprendizagem, quer ao nível dos estilos de aprendizagem. Ora, por mais que o professor procure adoptar metodologias diversificadas, dificilmente dará resposta às diferentes características de todos os seus alunos.

No entanto, é importante para os alunos, durante a frequência da escola, «libertarem-se de um esquema de aula igual para todos, que não tem em conta as suas características e capacidades individuais» (Carreira e Sá: 2004, 73-74), típico de uma “escola de massas” e recorrerem, no âmbito desta, a todos os meios que a sociedade actual disponibiliza para aceder ao conhecimento. Só assim poderão superar algumas desvantagens que eventualmente os afectem.

Por outro lado, a leitura possibilita, também, ao longo da vida, «que cada um se integre no trabalho, explorando as suas capacidades e potencialidades, mantendo sempre nos limites de optimização essas suas potencialidades, respeitando o seu próprio ritmo, tomando consciência das suas dificuldades e escolhendo os seus próprios meios de aprendizagem.» (Carreira e Sá: 2004, 74).

Contudo, diversos estudos sobre as práticas culturais e de lazer dos jovens em Portugal (Marques: 2000; Conde e Antunes: 2000) mostram que ver televisão e ouvir

música ou ouvir rádio são as actividades mais generalizadas entre os jovens. A leitura ocupa um lugar secundário, mas longe do declínio que muitos anunciam.

Alberto Alves e Nuno Ricardo (2000, 25-26) afirmam que «O facto dos indivíduos, actualmente, não desejarem estar no grupo dos que não lêem é a prova acabada de que essa é uma prática com um valor e estatuto social inegáveis.»

Isto significa que, apesar de os jovens apostarem «cada vez mais no paradigma audiovisual e na mescla instantânea de imagem, som e informação» (Lopes e Antunes: 2000, 51), paradoxalmente, «continuam a reconhecer-se no modelo clássico da cultura ocidental que coloca o livro no pedestal da hierarquia simbólica dos bens culturais». (Lopes e Antunes: 2000, 51).

É de notar que as práticas culturais mais generalizadas entre os jovens são consumadas preferencialmente em casa, muitas vezes individualmente, aspecto esse que as aproxima de algumas características que a leitura pode apresentar. Esta também exige algum “isolamento”, tal como aquelas actividades mais generalizadas, pelo que não parece ser aí que reside o problema da sua menor utilização.

A leitura é, assim, uma ferramenta fundamental para aceder ao conhecimento, mas, lamentavelmente, nem sempre é utilizada por todos os estudantes, de modo a aproveitar todas as suas potencialidades.

De facto, a ideia de que, na sociedade actual, os jovens não lêem não é partilhada por todos. Mesmo alguns professores, que lidam diariamente com estas questões, têm uma perspectiva um pouco diferente sobre o assunto.

É essa nova perspectiva que encontramos num depoimento, integrado num módulo de formação de professores, que passamos a citar:

«Na realidade, não tenho a certeza de que os alunos leiam hoje em dia menos do que o faziam as gerações anteriores, o que é sem dúvida verdade é que lêem textos diferentes. A maioria dos alunos não se dedica muito à leitura de romances, livros de aventuras ou jornais, mas lê sem qualquer relutância as legendas dos filmes e, de modo geral, tudo o que apareça no monitor do computador. Parece-me que a grande alteração dos hábitos de leitura é resultado de um enorme fascínio pelas novas tecnologias, que parece ter provocado um certo desprezo pela ‘letra impressa’.» (in Sá e Veiga: 2002, 76-77).

2.1. A importância da leitura

Pelas razões que já referimos, verificamos que a leitura se apresenta, indiscutivelmente, como uma actividade que é determinante em toda a vida do indivíduo, quer no que diz respeito à sociedade em geral, quer no que diz respeito à Escola em particular.

A rapidez com que evolui o conhecimento e o ritmo, cada vez mais acelerado, das transformações sociais fazem surgir a necessidade de formação ao longo da vida e realçam a importância da leitura.

A *Declaração Mundial sobre a educação para todos* (UNICEF *et al.*: 1990) explicita, de uma forma bem clara, a importância da leitura, vista como um instrumento essencial de aprendizagem, compreendido nas necessidades educativas básicas.

A sociedade contemporânea traz-nos novas exigências e novas perspectivas que obrigam a repensar, quer a importância da leitura, quer a forma como ela deve ser considerada no contexto escolar, tendo em conta o facto de que a leitura é um meio de aquisição de todo o saber, escolar e extra-escolar.

2.1.1. Na sociedade

A valorização da leitura pelos cidadãos actuais está muito dependente da família, ou seja, do exemplo que esta dá às crianças e aos jovens.

Como nos diz Jorge Augusto Silva Antão (2000, 72-73), «O acompanhamento em casa no que toca à aquisição e desenvolvimento da capacidade e do gosto de ler é fundamental.». Muitos pais nunca deram um livro aos filhos, quando estes eram crianças. Há aqui um atraso cultural que ultrapassa a escola, embora esta também possa ser responsabilizada.

Ser capaz de ler diferentes tipos de texto, com rapidez e eficiência, tornou-se uma competência indispensável para o êxito socio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar e na adaptação social.

Como nos diz também Jorge Augusto Silva Antão (2000, 12), «Diversamente do que os avanços tecnológicos podem parecer fazer crer, a aptidão da leitura será no futuro uma condição básica para aceder ao mercado de trabalho num mundo cada vez mais informatizado e hermético.».

Os detentores do poder político, económico e social necessitam também de deter o poder de ler.

Parece-nos, assim, importante o apelo às políticas de educação e de formação, no sentido de fomentarem os hábitos de leitura. Essas políticas devem procurar implementar medidas que melhorem a situação que existe: desenvolvimento de meios que conduzam a uma formação com vista a evitar estagnações, permitindo uma permanente actualização tecnológica; criação de condições de resistência à rotina; implementação de práticas conducentes a um contínuo trabalho intelectual.

Tal como propõe Maria da Graça Castro Pinto (1998, 127), vale a pena apostar «de um modo muito particular num investimento que vise um ensino de qualidade, começando de imediato na pré-escola.»

2.1.2. Na escola

Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, «contribuir para fazer de cada aluno um verdadeiro leitor e escrevente “pela vida fora”.» (Pereira: 2004, 25).

A aprendizagem da linguagem escrita é considerada por Jorge Morais (2004, 6), «uma condição muito forte de uma escolarização bem sucedida».

Pensando exclusivamente na leitura, poderemos dizer que ela é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento, está intimamente relacionada com o sucesso académico do aluno e, ao possibilitar a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, é um meio muito eficaz de desenvolver a autenticidade e a originalidade dos seres que aprendem (cf. Silva: 1992, 42-43).

Como nos diz Isabel Solé (1998, 32), «Conseguir que os alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron esse aprendizaje.». Diz-nos ainda esta autora (Solé: 1998, 34) que «Leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la Educación Primaria. (...) Un objetivo importante en esse tramo de la escolaridad es que los niños y niñas aprendan progresivamente a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje.»

Ainda segundo Jorge Augusto Silva Antão (2000, 66), para todos os níveis de escolaridade, «A leitura é a chave do sucesso escolar e os leitores que não desenvolveram atempadamente capacidades de leitura verão acrescidas as suas dificuldades à medida que os assuntos analisados forem também aumentando de complexidade.»

Logo, ao longo dos tempos, a leitura tem sido alvo de uma atenção considerável por parte dos professores.

Contudo, essa atenção nem sempre se traduziu em práticas susceptíveis de transformarem leitores por acidente e constrangimento em leitores competentes e rendidos ao acto de ler. O estudo de Christian Baudelot e da sua equipa, citado por João Teixeira Lopes e Lina Antunes (2000, 29), «demonstra que os índices de leitura dos estudantes vão baixando à medida que aumenta o seu nível de escolaridade», apesar de a escola ter a seu favor a duração, o constrangimento e a motivação.

Isto significa, como nos diz Emília Amor (1993, 82), «que existe um longo trabalho a fazer no sentido de, junto dos docentes, melhorar a representação que possuem seja do processo em si – do tipo e complexidade de actividades nele envolvidas – seja dos procedimentos e recursos didácticos, sintonizados com uma visão renovada da leitura.»

A aquisição de hábitos de leitura é responsabilidade da família e da escola. Assim, no seio destas, a leitura deve ser praticada de forma regular e sistemática, visto que a sua prática é geradora de múltiplas vantagens.

Uma dessas vantagens tem a ver com o facto de que «um *background* favorável de conhecimentos cria certas predisposições, podendo, ainda que indirectamente, interferir nos resultados escolares.» (Lopes e Antunes: 2000, 29).

Jorge Augusto Silva Antão (2000, 12) considera que «A capacidade de ler deve ser encarada como um poderoso instrumento de aprendizagem e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso, do monitor electrónico ou de qualquer outro suporte, uma satisfação pessoal, havendo, portanto, uma motivação prévia.»

Primeiro aprendemos a ler. Depois, à medida que a leitura se transforma numa ferramenta de aprendizagem dos mais variados assuntos – como, por exemplo, a História, a Matemática e as Ciências –, lemos para aprender.

Segundo Camille Blachowicz e Donna Ogle (2001, 14), «when we think ahead to what children will need to be able to do in secondary school and postsecondary education, then our priorities have to include reading to learn.»

Concluindo, como nos diz Isabel Solé (1998, 37), «Podemos considerar que a partir del Ciclo Medio la lectura es en la escuela uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes.»

Com efeito, a leitura, enquanto experiência linguística, sendo realizada de uma forma correcta, pode revelar-se como óptima auxiliar no estudo. Aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos.

Acontece, porém, com muita frequência, que alguns alunos não aproveitam certas potencialidades, por não utilizarem convenientemente a sua capacidade de leitura e por raramente se aperceberem da sua importância. Isto acontece geralmente com alunos provenientes de famílias onde não existe o hábito de ler, quer como fonte de informação, quer como divertimento (cf. Antão: 2000, 10).

2.1.3. Nos programas de Língua Portuguesa

O programa de Língua Portuguesa actualmente em vigor para o 1º Ciclo do Ensino Básico, aprovado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da República, II Série, nº 188, de 17 de Agosto, apresenta três domínios: Comunicação oral, Comunicação escrita e Funcionamento da língua – análise e reflexão.

No que se refere ao domínio da Comunicação escrita, pretende-se que, ao longo dos quatro anos deste ciclo, os alunos experimentem percursos integradores do que já sabem: «Ao entrar para a escola, todas as crianças construíram já ideias acerca da escrita e da leitura.» (Ministério da Educação: 1990, 29). Pretende-se também que este ciclo proporcione aos jovens alunos oportunidades de descoberta da escrita e da leitura.

Assim, nestes programas, a leitura e a escrita surgem associadas a determinados objectivos, que devem ser atingidos durante este ciclo de ensino:

- 1- Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura;
- 2- Desenvolver as competências de escrita e de leitura;
- 3- Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação (cf. Ministério da Educação: 1990, 29-32).

A iniciação à leitura e à escrita e o progressivo domínio destas competências constituem um objectivo específico do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrado nos objectivos gerais do Ensino Básico.

O programa dos cinco anos abrangidos pelo 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no que diz respeito à Língua Portuguesa, «pressupõe o desenho de um currículo em espiral, que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado.» (Ministério da Educação: 1994, 9).

Estes programas encontram-se organizados à volta de quatro domínios (Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da Língua) e apresentam como conteúdos nucleares, comuns ao 2º e 3º Ciclos, «Expressão Verbal em Interação, Comunicação Oral Regulada por Técnicas; Compreensão de Enunciados Oraís; Leitura Recreativa, Leitura Orientada, Leitura para Informação e Estudo; Escrita Expressiva e Lúdica, Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos de Aperfeiçoamento de Texto.» (Ministério da Educação: 1994, 9).

Nas suas diversas modalidades, a leitura assume um papel muito importante nos programas de Língua Portuguesa do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo-lhe atribuído 25% do peso relativo dos conteúdos nucleares (cf. Ministério da Educação: 1994, 46).

Comparando a importância relativa atribuída à leitura para informação e estudo, no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, verificamos que há um acréscimo no 3º Ciclo do Ensino Básico (cf. Ministério da Educação: 1994, 56).

Na sequência da publicação, em 2001, do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que introduziu algumas alterações na organização e gestão curricular do Ensino Básico, o Ministério da Educação definiu «o conjunto de competências consideradas essenciais (...) para cada um dos ciclos do Ensino Básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.» (Ministério da Educação: 2001a, 6).

No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.*, a noção de “competência” que é utilizada integra conhecimentos, capacidades e atitudes e «pode ser entendida como saber em acção ou em uso» (Ministério da Educação: 2001a, 9). Esta noção de *competência* aproxima-se do conceito de *literacia*, dado que «não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que

viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.» (Ministério da Educação: 2001a, 9).

O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, procura, por um lado, situar num novo contexto os programas aprovados em 1991, por outro, constituir «um guia à luz do qual se procederá a uma reformulação geral desses programas» (Ministério da Educação: 2001a).

No que diz respeito à leitura, apresenta, como meta para o currículo de Língua Portuguesa na educação básica, «desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: (...) Ser um leitor fluente e crítico; (...) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão (...) escrita» (Ministério da Educação: 2001a, 31).

Como não podia deixar de ser, o desenvolvimento da leitura continua a ter uma importância fundamental na educação básica, perseguindo o seguinte objectivo: «Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista.» (Ministério da Educação: 2001a, 32).

Para esta competência específica, são ainda estabelecidas metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade, «assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo ao longo dos três ciclos da educação básica.» (Ministério da Educação: 2001a, 33).

O 1º Ciclo do Ensino Básico centra-se na «Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito» (Ministério da Educação: 2001a, 34). Devem desenvolver-se a «Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto» (Ministério da Educação: 2001a, 34) e o «Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.» (Ministério da Educação: 2001a, 34).

O 2º Ciclo do Ensino Básico centra-se na «Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura.» (Ministério da Educação: 2001a, 34). Devem desenvolver-se a «Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança» (Ministério da Educação: 2001a, 34) e o «Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito» (Ministério da Educação: 2001a, 34).

Finalmente, o 3º Ciclo do Ensino Básico centra-se na «Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista.» (Ministério da Educação: 2001a, 34). Devem desenvolver-se a «Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste» (Ministério da Educação: 2001a, 34) e o «Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos» (Ministério da Educação: 2001a, 34).

3. O ensino/aprendizagem da leitura para a Sociedade do Conhecimento

A aprendizagem da leitura pode começar muito antes da escolarização formal através do desenvolvimento de algumas atitudes favoráveis em relação à cultura escrita: letras, livros e tudo aquilo que está impresso.

Os primeiros anos de vida são essenciais para o sucesso na aprendizagem da leitura e também da escrita. Como dizem Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 208), «En conjunto, los familiares y el entorno transmiten subliminarmente una actitud definida hacia la lectura.»

A existência de livros no ambiente que rodeia a criança, a convivência frequente com pessoas que lêem e a possibilidade de, desde pequeno, observar livros com diferentes características (tela, cartão, papel; sem letras, com algumas letras, com muitas letras) são exemplos de factores que podem interferir, de uma forma positiva, na aprendizagem da leitura e da escrita.

A investigação sobre a aprendizagem da leitura na sua fase inicial tem revelado que existem variáveis de cariz linguístico muito importantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. De entre estas variáveis, destacam-se o desenvolvimento da linguagem oral, a capacidade para reflectir sobre esta mesma linguagem e o nível de conceptualização sobre a linguagem escrita que as crianças apresentam (cf. Viana: 2002, 79).

O trabalho de aprendizagem iniciado na escola pode, portanto, ser facilitado pelo desenvolvimento de determinadas competências nas crianças, durante os primeiros anos de vida.

Mas a investigação tem comprovado também que o desenvolvimento dessas competências pode ser estimulado «através da frequência de contextos educativos

(escolares ou familiares) de qualidade, onde haja familiaridade e reflexão sobre o oral e o escrito» (Viana: 2002, 79) e «através do uso de metodologias de iniciação à leitura que promovam o desenvolvimento e/ou a optimização dessas competências» (Viana: 2002, 79).

Independentemente das atitudes que a criança manifesta, a escola pode corrigi-las ou potenciá-las.

A Escola deve preparar os alunos para a vida e, como vimos, esta tem hoje exigências diferentes das do passado. Daí que a forma como a leitura deve ser considerada hoje tenha que ser diferente do que era no passado.

O ensino/aprendizagem da leitura é um assunto que transcende cada professor, cada disciplina e cada ciclo de ensino. Por isso, deve haver coerência e continuidade ao longo de toda a escolaridade. Segundo Solé (1998, 34), «las competencias que en relación a la lectura establecen las propuestas curriculares (...) trascienden con mucho la idea de un mecanismo cuya adquisición pueda encomendarse a un único ciclo.» Isto mesmo pôde ser observado através da análise dos programas de Língua Portuguesa actualmente em vigor para os três ciclos do Ensino Básico.

A leitura deve ser abordada como uma questão de equipa, por todos os professores, em todas as etapas e por todas as escolas. Como nos diz Isabel Solé (1998, 177): «Aprender a leer requiere que se enseñe a leer. El modelo de lector que ofrece el profesor, y las actividades que propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no son un lujo, sino una necesidad.».

A leitura e a compreensão na leitura podem considerar-se como as ferramentas fundamentais do estudante, uma vez que é através delas que o aluno vai ter acesso à maior quantidade de informação e conhecimentos que qualquer pessoa pode ter, sobretudo quando já não está na escola.

Muitas vezes, os professores servem-se das estratégias de leitura para avaliar, mas não as promovem em situação de aula. Esta atitude necessita de ser alterada.

A escola deve poder transmitir uma concepção real, variada e rica daquilo que é a leitura, de como se faz, se aprende e se pode melhorar ao longo de toda a vida. A aquisição do código escrito, da correspondência entre o plano gráfico e o plano fónico da língua, deve ser unicamente a porta de entrada para um mundo novo, com níveis insondáveis de compreensão e temas inesgotáveis.

3.1. Algumas concepções essenciais sobre a leitura

A forma como a leitura e o seu ensino são concebidos evoluiu muito nos últimos tempos.

Isabel Solé (1998, 176) apresenta-nos uma panorâmica do que foram as concepções do passado sobre a leitura e o seu ensino: «Durante mucho tiempo hemos visto la actividad de leer como una secuencia en la que el aprendiz pasa por unas fases que podríamos caracterizar más o menos como sigue: 1º el niño no sabe nada sobre la lectura (= no sabe el código); 2º el niño aprende el código (= mecanismo); 3º el niño ya puede comprender (= misterio).»

Na opinião da referida autora (Solé:1998,176), esta forma de ver a leitura não é aceitável, «porque: 1º el niño sabe cosas pertinentes sobre la lectura aunque no sepa el código (= conocimientos previos relevantes); 2º el niño puede apoyarse, si se le deja, en esos conocimientos para aprender la lectura (= se enseña y se aprende a comprender, y se enseña y se aprende el código en actividades significativas de lectura); y 3º el niño puede aprender a utilizar la lectura como medio de aprendizaje y de disfrute (= situaciones de enseñanza específicamente dirigidas a tal fin).»

As consequências desta concepção tradicionalista da leitura, criticada por esta autora, são conhecidas: elevados índices de iliteracia, incapacidade para responder às novas necessidades que a sociedade actual manifesta e dificuldades globais de aprendizagem.

Tradicionalmente, tanto os investigadores como os professores concebiam a compreensão na leitura como um conjunto de sub-habilidades a ensinar sucessivamente de forma hierarquizada (descodificar, encontrar a sequência das acções, identificar a ideia principal, etc.).

Parece, contudo, difícil limitar a leitura a um conjunto de sub-habilidades específicas, visto que nunca se conseguiu elaborar uma lista única das sub-habilidades que contribuem para a compreensão (cf. Irwin: 1986) nem estabelecer qual a melhor sequência para as desenvolver com os alunos. Qualquer habilidade está em constante interacção com as outras, no processo de leitura: cada uma delas exerce um efeito sobre as restantes, que, por sua vez, a modificam.

Segundo Giasson (1993, 18), a leitura não é um mosaico de habilidades isoladas: «a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são necessariamente desprezadas (algumas são

com certeza válidas), mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura.»

Uma das diferenças mais acentuadas entre a antiga e a nova concepção da leitura está no papel atribuído ao leitor na compreensão. No passado, julgava-se que o sentido se encontrava no texto e que o leitor devia encontrá-lo. Era uma concepção de transposição: julgava-se que o leitor apenas transpunha para a sua memória um sentido preciso determinado pelo autor. Hoje, entende-se que o leitor (re)cria o sentido, servindo-se simultaneamente do texto, dos seus conhecimentos e da sua intenção de leitura.

No entanto, o facto de o leitor ter uma intervenção activa na construção do sentido do texto não implica que este possa significar tudo o que o leitor quiser.

De acordo com Giasson (1993, 19), «O que se passa, com efeito, é que o autor utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõe serem conhecidas pelo leitor. Se esta suposição não se verificar, a mensagem do autor será evidentemente mal compreendida.»

Isabel Solé (1998, 198) diz-nos que aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a ser activo perante a leitura, a ter objectivos para ela, a autointerrogar-se acerca do conteúdo e acerca da própria compreensão. Significa ainda ser curioso e aprender a exercer um controlo sobre a sua própria aprendizagem.

Estamos perante uma concepção de leitura como compreensão.

É o que nos diz também Ezequiel Silva (1992, 43): «Ler é, antes de tudo, compreender.».

Também Durkin (citado por Giasson: 1993, 47) nos diz que «Seria difícil encontrar alguém que não esteja de acordo com a afirmação de que ler e compreender são sinónimos.»

As incontáveis definições do termo *leitura*, segundo Emília Amor (1993, 83), põem em evidência três aspectos fundamentais, que a caracterizam enquanto processo: «o carácter interactivo; a dimensão semiótica (de correlação de um conteúdo a uma dada expressão); o efeito de apropriação transformadora e de construção cultural da realidade.»

Esta é a concepção que nos é apresentada pelo Ministério da Educação (2001a, 32), quando nos diz: «Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade

de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimentos.».

3.2. Instâncias que intervêm no exercício da leitura

Sendo a leitura uma prática interactiva e intersubjectiva, pode-se afirmar que ela implica uma relação complexa entre três instâncias: produção (autor), produto (obra) e (re)produção (leitor). Esta relação é diferida e, portanto, mediada por uma pluralidade, sincrónica e diacrónica, de contextos socioculturais, onde essas diversas instâncias se inscrevem.

Esta concepção da leitura leva-nos a destacar o leitor, o texto e o contexto como instâncias essenciais na leitura, tal como defendem Jocelyne Giasson (1993) e Leonor Lencastre (2003).

Como nos diz Jocelyne Giasson (1993, 21), «Os investigadores são hoje unânimes em considerar a leitura um processo interactivo (Pagé, 1985; Mosenthal, 1989). Existe igualmente consenso quanto às grandes componentes do modelo de compreensão na leitura, isto é, o texto, o leitor e o contexto. Esta classificação encontra-se num grande número de autores como Irwin (1986), Deschênes (1986), Langer (1986)».

Da mesma forma, Leonor Lencastre (2003, 97-98) considera que «a visão mais actual da compreensão de textos encara-a como um processo construtivo, fruto da interacção de dois grandes grupos de variáveis, inerentemente mais ligadas ao leitor, ou ao texto, não esquecendo todos os condicionalismos da situação particular da leitura.»

Impõe-se, portanto, que consideremos cada um destes aspectos: leitor, texto e contexto.

3.2.1. O leitor

Como referimos anteriormente, quer Jocelyne Giasson (1993), quer Leonor Lencastre (2003), destacando o consenso entre os investigadores, referem a importância do papel do leitor no processo de leitura.

Segundo Jocelyne Giasson (1993, 25), «O leitor constitui certamente a variável mais complexa do modelo de compreensão».

Leonor Lencastre (2003, 98) apresenta, como principais factores relacionados com o leitor, «o conhecimento prévio, a perspectiva, os interesses e as atitudes, a capacidade

cognitiva, o objectivo da leitura, as estratégias e estilos de processamento da informação textual.»

O leitor aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias. As estruturas «são as características que o leitor possui, independentemente das situações de leitura.» (Giasson: 1993, 25). Correspondem aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o indivíduo possui e aos interesses que este manifesta e que darão o seu contributo no decurso de uma determinada leitura.

Essas características do leitor (conhecimentos sobre a língua, conhecimentos sobre o mundo e interesses) permitem-lhe levantar hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito e sobre o sentido do texto.

Os conhecimentos sobre a língua que o leitor possui (adquiridos e, em parte, desenvolvidos no seu meio familiar, de modo natural, enquanto criança) são de natureza fonológica, sintáctica, semântica e pragmática (cf. Giasson: 1993, 26-27). Estes conhecimentos estão incluídos no conhecimento ligado à linguística textual (“text-bound knowledge”), uma das três dimensões do conhecimento prévio apresentadas por John Chapman (1985, 264), e são também desenvolvidos na escola.

Por sua vez, os conhecimentos sobre o mundo dizem respeito à experiência de vida do leitor, incluindo experiências relacionadas com outras leituras feitas, e podem incluir-se numa outra dimensão do conhecimento prévio que John Chapman (1985, 264) designa por “real-world knowledge”.

Segundo este autor, o conhecimento prévio engloba ainda uma terceira dimensão: “specific content knowledge”. Nesta dimensão, inclui-se o conhecimento relativo ao assunto do texto.

A investigação tem demonstrado o importante papel que o conhecimento prévio desempenha na compreensão do texto e na aquisição de novos conhecimentos. A este propósito, Leonor Lencastre (2003, 145) afirma: «A maioria dos estudos empíricos parece demonstrar que a quantidade de conhecimento do domínio que os sujeitos possuem antes da leitura tem um impacto importante na forma como tratam a informação e por consequência no seu desempenho. O conhecimento prévio do domínio parece não só influenciar a quantidade de informação compreendida, mas também a forma como ela é compreendida».

Num estudo que tinha como um dos seus objectivos «verificar de que modo os alunos utilizavam os seus conhecimentos prévios na compreensão em leitura» (Carreira e Sá: 2004, 74), concluiu-se que, com o desenvolvimento do conhecimento prévio dos alunos, se verificou uma melhoria do seu desempenho em tarefas associadas à compreensão na leitura (cf. Carreira & Sá: 2004, 79).

Durante a leitura, o leitor recorre também a diferentes processos que lhe permitem compreender o texto. Como nos diz Jocelyne Giasson (1993, 32), «Os processos de leitura dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das actividades cognitivas durante a leitura. É importante mencionar que estes processos, que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais mas simultâneos.».

Segundo Judith Irwin (1986), podem distinguir-se cinco grandes categorias de processos: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos.

Os microprocessos servem para compreender uma informação contida numa frase: reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras e microselecção (selecção da informação que deve ser retida numa frase).

Os processos de integração têm como função estabelecer ligações entre as proposições ou as frases: utilização de referentes, utilização de conectores e inferências baseadas em esquemas.

Os macroprocessos orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente: identificação das ideias principais, resumo e utilização da estrutura do texto.

Os processos de elaboração são os que permitem ao leitor ir para além do texto, fazer inferências: previsões, imagens mentais, resposta afectiva, ligação com os conhecimentos e raciocínio.

Os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação: identificação da perda de compreensão e reparação da perda de compreensão.

3.2.2. O texto

Uma outra variável muito importante na leitura é, como dissemos, o texto.

A grande importância que o texto tem na leitura decorre de vários aspectos que estão ligados a algumas das suas características, uma vez que o leitor pode reagir e comportar-se de maneira diferente conforme as características do texto que lhe é apresentado.

Segundo diversos autores (Giasson: 1993; Lencastre: 2003; Solé: 1998), a estrutura do texto, o seu conteúdo e a intenção do seu autor são aspectos decisivos para a compreensão do mesmo.

A estrutura do texto é um factor importante na leitura, porque, segundo Isabel Solé (1998, 87), «ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información», uma vez que o leitor «puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pêro esta vez para interpretarlo» (Solé: 1998, 88).

Por outro lado, segundo Leonor Lencastre (2003, 122), os estudos experimentais sobre questões relacionadas com a estrutura dos textos apontam «para a ideia de que um texto bem organizado, segundo um determinado padrão retórico, parece levar a uma melhor compreensão do que um texto que não segue um determinado padrão.»

Como existe uma relação entre o conhecimento da estrutura organizacional do texto e o tipo e quantidade de informação lembradas, os leitores podem utilizar esse conhecimento como estratégia de processamento favorecedora da compreensão.

Jocelyne Giasson (1993, 163) diz-nos que os alunos têm mais dificuldade em compreender os textos informativos do que os narrativos e que «Certos autores (...) explicam esta situação pelo facto de os textos informativos conterem muitas vezes um conteúdo não-familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintácticas complexas. Outros invocam, por outro lado, a falta de interesse e de motivação dos alunos perante este género de texto.» Mas há autores que invocam, ainda, a falta de conhecimentos dos alunos em relação à estrutura do texto.

Vemos assim que a estrutura do texto, quando associada ao conhecimento que o leitor tem relativamente a essa estrutura, assume um papel importante na leitura.

Finalmente, a estrutura do texto está também ligada, quer ao conteúdo, quer à intenção do autor. Como diz Jocelyne Giasson (1993, 36) «o autor escolherá uma estrutura de texto que convenha ao conteúdo que quer transmitir».

Constatamos assim que o texto, em geral, e algumas das suas características, em particular, podem interferir de forma significativa na leitura, o que faz dele uma variável importante a ter em conta no acto de ler.

3.2.3. O contexto

A terceira variável a ter em conta na leitura é o contexto. Este engloba todas as condições em que se encontra o leitor, quando entra em contacto com um texto. Estas condições incluem as que o leitor se impõe a si mesmo e as que o meio determina (cf. Giasson: 1993, 40).

No que se refere às condições que o próprio leitor determina, trata-se do que pode ser designado por contexto psicológico e «diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura.» (Giasson: 1993, 40).

Relativamente às condições que o meio determina, podemos considerá-las tendo em conta uma dupla perspectiva: por um lado, a leitura associada à vida escolar e, por outro lado, a leitura associada a uma prática social e cultural.

Na primeira perspectiva, as condições são normalmente definidas pelos professores – tempo disponível, uma leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, etc. Nesta situação, podemos falar do contexto social entendido como «todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da actividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares: as situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; as leituras sem apoio, por oposição às leituras orientadas.» (Giasson: 1993, 42).

Já na leitura associada a uma prática social e cultural, embora também se deva incluir a perspectiva anterior, as condições são determinadas por um leque muito mais alargado de factores, conduzindo, conforme as circunstâncias, a uma utilização mais adequada ou menos adequada da leitura.

Finalmente, podemos ainda considerar o contexto físico que «compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura»: ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc. (Giasson: 1993, 42).

Em termos gerais, podem-se, assim, distinguir três tipos de contextos: psicológico, social e físico.

3.3. A compreensão

Para que a leitura seja efectivamente uma ferramenta de aprendizagem fundamental para todos, em todas as idades, a grande tarefa da escola está em ajudar os alunos a

interiorizarem os esquemas e estratégias, linguísticos e extra-linguísticos, necessários para compreender a complexidade textual.

Como sublinham Camille Blachowicz e Donna Ogle (2001, 14), «Comprehension takes on new dimensions when we think of these reading challenges. At upper levels, most of us teachers assume that students can comprehend the basic ideas of texts; what we want is more thinking. We want problem-solving and critical responses to ideas; we want students who can form interpretations and defend them. We lay the foundations for this in elementary and middle school, but the fruits of our efforts come throughout life. »

A questão da compreensão na leitura é transversal, quer quanto ao currículo, abrangendo todas as matérias, quer quanto aos níveis, abrangendo todas as idades (cf. Cassany *et al.*: 1997, 208).

Ora, quando os alunos são habituados a desempenhar um papel passivo na aprendizagem, não conseguem adquirir capacidade de resposta rápida a novas situações.

Ao referir-se à forma como esta temática pode ser tratada, Jocelyne Giasson (1993) diz-nos que muitas das estratégias pedagógicas de leitura se baseiam na experiência e no senso comum. Contudo, chegou-se a uma situação em que já não basta confiar na intuição e na experiência.

Segundo esta autora (cf. Giasson: 1993), a pesquisa sobre a leitura pode dar um contributo importante no domínio da compreensão de textos, ajudando os professores de várias maneiras. Em primeiro lugar, poderá confirmar o valor de certas estratégias pedagógicas: não está em causa rejeitar o que funciona bem e é inevitável que a pesquisa corrobore as intuições dos bons pedagogos. Em segundo lugar, deverá lançar uma nova luz sobre estratégias contemporâneas: a pesquisa tem conseguido ultimamente determinar as condições, os limites e o público-alvo de certas estratégias, de que só se conhecia, antes, a orientação geral. Em terceiro lugar, deverá propor pistas de ensino totalmente novas.

O aluno deverá, pois, desempenhar obrigatoriamente o papel de sujeito activo e crítico no processo de ensino/aprendizagem.

Tal tomada de posição ajudá-lo-á, com certeza, a manter, para lá do espaço escolar, um tipo de actuação que o levará a interrogar-se continuamente sobre o material que lhe é proposto, no dia-a-dia, pela sociedade que o rodeia.

Segundo Antão (2000, 12), «Apesar de tudo, ainda hoje, mesmo na língua materna, se continua a fazer mais uma didáctica da língua (...) do que uma didáctica da leitura,

orientando, neste caso, os alunos para a compreensão global de diferentes tipos de texto através de formas diversificadas de ler.»

Jorge Morais (2004, 6) sublinha que «O grau de compreensão em leitura é o produto de dois factores essencialmente independentes: por um lado, as habilidades cognitivas e linguísticas que intervêm na compreensão da informação apresentada oralmente, e, por outro lado, a habilidade de identificação das palavras escritas. Esta última habilidade é específica da leitura.»

Diversos autores (Brown, Campione e Day, 1981; Collins e Smith, 1982; Mangano, Palmer e Goetz, 1982; Paris e Oka, 1986; Short e Ryan, 1984; Wong e Jones, 1982) (cf. Silva e Sá:1997, 17-18) consideram que uma forma de melhorar a compreensão dos alunos é ensiná-los a colocar a si próprios questões sobre o texto (antes, durante e após a leitura), a parafrasear cada secção do texto à medida que o lêem e a organizar a informação adquirida (sublinhar as ideias principais, prever o que vem a seguir no texto, resumir, tirar notas).

Como nos dizem Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, 60), o autoquestionamento permite «dirigir a atenção para aspectos importantes do texto; aumentar a motivação e estabelecer objectivos para a leitura; encorajar o leitor a processar activamente a informação; encorajar a formulação de hipóteses e a sua testagem; e promover a auto-avaliação da própria compreensão.»

Além das questões a colocar durante a leitura dos textos, deve também salientar-se a importância de, antes de iniciar a leitura, transformar o título ou subtítulo do texto numa questão. Esta estratégia não só pode promover uma atitude de curiosidade face ao que vai ser lido, como pode orientar a própria leitura no sentido de responder à questão colocada inicialmente.

Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 215) salientam a grande importância desta abordagem ao texto, antes de iniciar a leitura, «para generar motivación y para preparar (...) para la tarea de comprender.»

Depois da leitura, a utilização da paráfrase permite aos alunos ultrapassar a dificuldade, que muitas vezes têm, em dizer pelas suas próprias palavras as ideias contidas no texto e exercitar a capacidade de transmitir a informação essencial de um texto que pretendem assimilar. Por outro lado, a paráfrase pode ser utilizada como forma de auto e hetero-avaliação da compreensão dos textos.

Paralelamente a este objectivo, «o parafrasear tem a vantagem de facilitar a retenção e a recordação do significado.» (Silva e Sá: 1997, 62).

A organização de qualquer informação passa pelo seu tratamento, o que tem implicações com mecanismos internos do funcionamento do indivíduo.

O conhecimento do funcionamento do cérebro diz-nos que o hemisfério direito está relacionado com a imagem, a síntese, a analogia e a intuição. Por outro lado, o hemisfério esquerdo está relacionado com a linguagem, a análise e a lógica.

A informação pode ser tratada de duas maneiras diferentes e complementares: por um lado, um tratamento linear, analítico, criador de palavras; por outro lado, um tratamento global, espacial, criador de imagens e estruturas.

Ambas as formas de tratar a informação estão envolvidas na leitura.

Contudo, as actividades que são propostas aos alunos, na escola, nem sempre correspondem a um ajustado equilíbrio entre o tratamento analítico e o tratamento global.

É o que se depreende do que nos diz Brigitte Chevalier (1992, 17): «Le système scolaire privilégie l'approche linéaire et analytique. La vogue est aux disciplines artistiques, elles sont reléguées au dernier plan. De ce fait, le cerveau gauche est souvent mobilisé, le cerveau droit reste en sommeil. Quand il s'agit d'opérer une synthèse, de trouver des idées pour une dissertation et, plus généralement, dans tous les cas où le cerveau droit doit prendre le relais, la tâche n'est guère aisée...»

Importa, portanto, desenvolver com os alunos um trabalho que permita mobilizar todo o cérebro, partindo da preferência cerebral de cada um e levando-o a utilizar também o outro modo de operar.

A compreensão é um caminho sem fim e não está confinada à linguagem (cf. Castro: 2000, 145). Um texto escrito tem muitos níveis de compreensão e pode-se sempre procurar compreender melhor, de forma mais extensa e mais profunda.

3.4. Modalidades de leitura

O conteúdo, a forma e a linguagem dos textos, por um lado, e as motivações do leitor, o tempo de que ele dispõe, o espaço em que se encontra, por outro, determinam modalidades de leitura variadas.

Podemos dizer, seguindo Maria de Lourdes Dionísio (2000, 37), «que na leitura estão envolvidos dois tipos de escolhas: i) as operadas aquando da escrita – determinantes das

características textuais (intenção, leitor potencial, suporte, etc.) (...); ii) as definidas pelas circunstâncias do leitor que circunscrevem a “natureza” do documento relativamente aos seus objectivos pessoais de leitura.»

Assim, perante um texto, podem-se adoptar diferentes atitudes, de que decorrem diferentes actos de leitura.

Com base em Kenneth Goodman, Maria de Lourdes Dionísio (2000, 39) apresenta-nos uma tipologia de actos de leitura «construída a partir de vários critérios, especialmente, as finalidades de leitura, os objectos textuais envolvidos e o papel dos contextos».

Esta tipologia compreende as seguintes categorias: leitura recreativa, leitura ambiental, leitura ocupacional, leitura para informação e leitura ritual.

Dentro da leitura para recreação, podemos constatar diferentes atitudes. Uma atitude pode ser de total descontração; outra concentrada e atenta; outra, ainda, como ponto de partida para a divagação.

A leitura ambiental tem a ver com a existência, à nossa volta, de mensagens que lemos, às vezes por necessidade, outras vezes até quase inconscientemente. Trata-se de mensagens que, na maior parte dos casos, visam regular os comportamentos sociais e que funcionam quase só como estímulo, não exigindo do leitor mais do que a sua percepção.

Por leitura ocupacional entende-se a «leitura que se realiza no âmbito de uma profissão, (...) em que o conteúdo informativo adquire maior relevo» (Dionísio: 2000, 39).

Na leitura para informação, os leitores orientam-se por um objectivo muito concreto, que é aceder à informação que procuram e que não tem de ser necessariamente decorrente da actividade profissional.

A leitura ritual ocorre «em actos de leitura em que o próprio acto de ler tem mais significado que o sentido que se constrói; é o caso da leitura realizada em situações cerimoniais, como as de tipo religioso.» (Dionísio: 2000, 39).

Parece-nos importante cruzar esta tipologia de actos de leitura com a perspectiva de Jorge Augusto Silva Antão (2000, 12) que considera que «Em termos gerais há fundamentalmente dois tipos de leitura – a leitura funcional e a recreativa.»

Segundo esta perspectiva, temos, por um lado, a leitura funcional que dá resposta a inúmeras necessidades, ao nível das diversas funções que o indivíduo tem que desempenhar, desde muito cedo, quer na sociedade, quer na sua vida privada.

Mas considera também que não podemos esquecer que a leitura «pode constituir uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros.» (Antão: 2000, 12). E este objectivo pode ser atingido através da leitura recreativa.

Assim, tomamos consciência da importância da leitura funcional na sociedade actual.

Por outro lado não podemos deixar de sublinhar que a leitura pode ser feita com ritmos diferentes, dependendo das finalidades e dos contextos em que tem lugar. Podem ler-se várias páginas a um ritmo elevado, mas também se pode repetir lentamente a leitura de um único parágrafo para conseguir chegar a uma total compreensão do seu conteúdo (cf. Amella: 1997, 596).

Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 217) dizem-nos que a leitura rápida - “*skimming*” - e a leitura atenta - “*scanning*” - são dois instrumentos fundamentais e complementares para ler com eficácia e rapidez.

Segundo Jorge Augusto Silva Antão (2000, 34), «A leitura rápida é uma técnica que permite ler com velocidade e eficácia, sendo estas últimas directamente proporcionais ao conhecimento e capacidade de utilização das estruturas morfo-sintácticas e semânticas da língua». Este autor (Antão: 2000, 34) diz ainda que a leitura rápida é, geralmente, feita «silenciosamente ou em voz baixa e pode revelar-se um óptimo auxiliar no estudo», o que destaca ainda duas outras modalidades de leitura: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta.

Marlene Belo e Cristina Manuela Sá (2005, 16) escrevem que «A leitura silenciosa consiste em visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respectivo» e consideram que «só a leitura silenciosa permite realizar uma leitura rápida (o que é importantíssimo para enfrentar as actuais exigências de leitura a todos os níveis)».

Por outro lado «a leitura em voz alta implica a activação de um complexo mecanismo cerebral e muscular indispensável à produção da fala. Por conseguinte, o processamento da leitura em voz alta é mais longo, logo mais demorado» (Belo e Sá: 2005, 16).

Concluindo, podemos dizer que «o mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura.» (Dionísio: 2000, 39). Portanto, a leitura é um acto plurifuncional e os usos da leitura podem ser distintos conforme os meios sociais e os contextos culturais (cf. Bourdieu *et al.*: 1993, 274).

Mas qualquer leitor pode associar a ideia de prazer à de dever: ler por divertimento e fruição, mas também pela obrigação de acumular um certo capital de conhecimento e de informação.

Assim, podemos, em termos gerais, resumir as modalidades e os objectivos da leitura ao seguinte: ler e aprender a ler, o que está associado à leitura básica ou fundamental; usar a leitura para aprender, o que está na base da leitura funcional ou informativa; ler para se distrair, correspondendo à leitura recreativa.

No presente trabalho atribuímos particular importância à leitura funcional, pelo que se justifica o seu tratamento no Capítulo 3, bem como a outras modalidades de leitura que com ela estão relacionadas: leitura aprofundada, leitura silenciosa, leitura rápida e leitura selectiva.

3.5. Relações entre a leitura e a escrita

Neste capítulo, dedicado ao papel da leitura na Sociedade do Conhecimento, não podemos deixar de fazer referência às relações existentes entre a leitura e a escrita. Estas relações podem ser evidenciadas em todos os contextos em que se faz uso da linguagem escrita.

No que diz respeito ao papel da leitura e da escrita na escola, a leitura funciona como meio alternativo de acesso ao conhecimento, para além da informação veiculada oralmente pelo professor.

Por sua vez, segundo Sérgio Niza (2004, 4), a escrita «constitui o mais comum suporte de expressão das aprendizagens».

E, como nos diz Luísa Álvares Pereira (2000, 335), «Só através de uma boa compreensão do funcionamento dos textos – textos escritos em língua literária, em língua-padrão ou em outras variedades escriturais – e das leis às quais estes obedecem os alunos podem aceder a meios e processos para poderem superar as dificuldades da escrita.»

Esta relação é também determinada pelos programas, que sublinham uma relação biunívoca e interactiva entre o ler e o escrever e que estabelecem «como objectivo, no âmbito da modalidade de escrita para o 3º Ciclo do Ensino Básico, “aprofundar a prática de escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura”» (Pereira: 2000, 321).

Práticas como parafrasear, reescrever e resumir podem estar ao serviço do aproveitamento da relação entre a leitura e a escrita (cf. Pereira: 2000, 337).

Do mesmo modo, a utilização de estratégias de leitura funcional como a tomada de notas (TDN), associada à utilização de processos como o sublinhar informação relevante (SIR), assentam na relação entre a leitura e a escrita. De facto, como diz Maria Luísa Álvares Pereira (2000, 338) «ter no horizonte da leitura a escrita servirá para se conseguirem etapas mais evoluídas no plano interpretativo, da mesma maneira que o enfoque estratégico sobre o processo de escrita desencadeia, por sua vez, a leitura.»

As vantagens do aproveitamento da relação entre a leitura e a escrita levam a que Isabel Menezes e Cristina Manuela Sá (2004, 68) concluam que «antes do aluno produzir um texto, deve ser feito um trabalho de sensibilização, participativo e reflexivo, incluído nas actividades de compreensão na leitura, que facilitará a escrita». Consideram também que «Esta dinâmica leitura-escrita é fundamental, para que o aluno possa proceder à reescrita do seu texto e ao seu aperfeiçoamento» (Menezes e Sá: 2004, 69).

Também em contexto não escolar, podemos destacar a relação entre a leitura e a escrita, quer no sentido leitura/escrita, quer no sentido inverso.

Nos últimos anos do século XX, vários autores revolucionaram a forma como é concebida a escrita.

Esta alteração assentou nos trabalhos de Hayes e Flower, que tiveram como intenção caracterizar as operações mentais que se desenvolvem durante a composição escrita e que nem sempre se manifestam nos comportamentos exteriores de produção textual ou mesmo no texto (cf. Camps: 2003, 206).

Por outro lado, as investigações de Bereiter e Scardamalia identificaram processos de composição escrita diferentes, formulados nos modelos a que chamaram “dizer o conhecimento” e “transformar o conhecimento”.

Segundo estes autores, o primeiro modelo - “dizer o conhecimento” – é de tipo sequencial. O escritor planifica o conteúdo e vai escrevendo, passo a passo, relacionando cada frase com a anterior e com o tema geral do escrito que produz. Limita-se a dizer os conteúdos temáticos que, de forma mais ou menos sequencial, vão surgindo na sua mente.

Inversamente, o modelo “transformar o conhecimento” corresponde à conduta do escritor que inter-relaciona os conteúdos temáticos sobre os quais escreve com o espaço retórico, o que o leva a reelaborar os ditos conteúdos e a transformá-los para se adequar à situação (cf. Camps: 2003, 206-207).

A partir da investigação sobre os processos mentais implicados na composição escrita, foi superada a visão da combinação das etapas de planificação, escrita e revisão como uma sequência ordenada de operações ou sub-processos orientados para a produção textual. Pelo contrário, as operações inter-relacionam-se de modo recursivo, integrando-se umas nas outras de forma complexa e, para além disso, de modos muito diferentes, em função de factores individuais ou de factores relacionados com a situação em que se usa a língua escrita (cf. Camps: 2003, 207).

Esta perspectiva da escrita como processo concede à leitura um papel importante no que diz respeito às actividades relacionadas com os sub-processos de planificação e de revisão.

A leitura de textos é também um ponto de referência para aprofundar as características do tipo de discurso que se tem de escrever (cf. Camps: 2003, 218), mas não podemos esquecer que «a prática de escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais» (Santos: 1988, 127).

No presente trabalho a relação entre a leitura e a escrita esteve presente na utilização da TDN enquanto estratégia utilizada na leitura funcional, mediada pelo SIR.

4. Observações finais

Depois de analisarmos as características da Sociedade do Conhecimento e a forma como se entende a leitura actualmente, chegamos à conclusão de que esta pode ser o primeiro factor condicionante de uma aprendizagem e enriquecimento pessoal permanentes e necessários.

Para isso, o leitor terá que se envolver na actividade de leitura de forma a construir sentido, em constante confronto com os seus conhecimentos e experiências, podendo, simultaneamente, daí retirar prazer.

Mas é a leitura para recolha de informação que, entre as diversas modalidades, assume um papel preponderante na Sociedade do Conhecimento e que, por isso, abordaremos detalhadamente no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: A LEITURA FUNCIONAL

1. Introdução

A importância do acesso à informação e ao conhecimento é facto confirmado na sociedade actual e a leitura é uma forma privilegiada de aceder a uma das mais importantes fontes da informação e do conhecimento: a língua escrita.

Ler para recolher informação é uma das modalidades de leitura mais imediatamente úteis, ao longo de toda a escolaridade (ensinos básico, secundário e superior) e também de toda a vida.

A capacidade de fazer uma rápida e eficiente pesquisa de informação reveste-se, assim, de particular interesse, enquanto processo que conduz à compreensão do que se lê.

Por conseguinte, importa destacar a modalidade de leitura que maior impacto tem neste processo: a leitura funcional.

Para Jorge Augusto Silva Antão (2000, 12), «A leitura funcional é aquela que se faz para obter a informação necessária para solucionar um problema específico.»

Também Emília Amor considera que, sempre que o uso da leitura assume um carácter instrumental, se está perante a leitura funcional. (cf. Amor: 1993, 93).

Ao longo deste capítulo, vamos discutir o papel que a Escola desempenha no desenvolvimento da leitura funcional e analisar as estratégias que podem ser utilizadas com essa finalidade.

2. Papel da Escola no desenvolvimento da leitura funcional

Já vimos que, através do acesso à língua escrita, da sua análise e do confronto do conhecimento assim adquirido com os conhecimentos prévios, é possível favorecer a apropriação da experiência e do conhecimento humano.

O acesso à língua escrita implica um aumento considerável das possibilidades de comunicação e desenvolvimento pessoal, já iniciadas com a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Mas, nas modernas sociedades, o acesso à língua escrita é tradicionalmente facultado pela Escola. A esta cabe a missão de proporcionar a todos os indivíduos a aquisição e

desenvolvimento de competências ligadas à utilização da língua escrita no exercício das diversas funções sociais.

No contexto deste estudo, interessa-nos particularmente reflectir sobre o papel desempenhado pela Escola na aquisição e desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura.

Como diz Brigitte Chevalier (1992, 79), «Au cours des années passées au lycée, à l'université, le principal objectif de vos lectures consiste à étudier, à assimiler de nouvelles connaissances.»

Com frequência, quando se insiste em que, na escola, os alunos devem aprender, não só a ler e a escrever, mas também a aprender através da leitura e da escrita, realiza-se uma interpretação algo restritiva desta recomendação, o que conduz a utilizar a leitura e a escrita de uma forma fundamentalmente reprodutiva. Entende-se que a leitura serve para aceder ao conhecimento do outro e reproduzi-lo, sem ter em consideração que a leitura e a escrita são meios muito importantes, não só para se apropriar da informação produzida por outrem, como também para a organizar e produzir novos significados e novos conhecimentos.

Para além de ser um meio para aceder ao conhecimento, a leitura é um recurso insubstituível para transformar o próprio conhecimento, reorganizando-o e elaborando-o (cf. Solé: 2004, 14).

Ora, se tivermos estes dados em conta e considerarmos as conclusões dos estudos sobre a literacia em Portugal, somos obrigados a pensar no papel que a leitura funcional deve ter na escola.

As reformulações ao nível da concepção do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a), que introduzem o desenvolvimento de competências e referem os tipos de experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo, pondo em causa as orientações curriculares formuladas em termos de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar, também evidenciam uma grande preocupação com a realidade anteriormente apresentada. Estas reformulações destacam a importância da leitura, em geral, e da leitura funcional, em particular, quer na escola, quer ao longo da vida.

Forçados a gerir informação que lhes vem de todo o lado, os alunos precisam de saber distinguir factos de opiniões, o essencial do acessório, o que é novo do que se repete.

Como diz Isabel Margarida Duarte (2001, 116), treinar os alunos «a retirar, de um texto, a informação relevante, a armazenar essa informação de forma cómoda e acessível é um objectivo primordial do ensino da leitura.».

A leitura funcional é, assim, a base da aprendizagem escolar, «pois com ela se obtém informação necessária para ampliar o conhecimento e dar resposta às necessidades de formação e de desenvolvimento do indivíduo.» (Antão: 2000, 27).

Quando se lê para aprender, os objectivos que presidem à leitura permitem activar os conhecimentos prévios relevantes para processar a informação do texto e focalizar o que é essencial em detrimento do acessório ou secundário.

As actividades de treino da leitura para informação e estudo devem ser regulares e frequentes e podem complementar as actividades centradas nas outras modalidades de leitura. Estas actividades permitirão aos alunos contactarem com textos que lhes facultarão conhecimentos sobre o mundo, aumentando a respectiva “enciclopédia do leitor”.

Como exemplo de actividades desta natureza, levadas a cabo nas aulas de Língua Portuguesa, podemos referir a contextualização sócio-histórico-cultural de obras a estudar. Podem, ainda, ser actividades que tragam «mais informação sobre um tema que vai ser objecto de debate, ou de exposição oral ou de produção escrita.» (Duarte: 2001, 116).

Algumas acções que o leitor empreende reflectem, de modo distinto, o processo seguido no diálogo que mantém com o texto: a tomada de notas, a elaboração de esquemas, a elaboração de guiões, de resumos, a consulta de outras fontes. O texto pode ser condescendente e confirmar as teorias e conceitos do leitor, ou, pelo contrário, mostrar-se beligerante, formular perguntas, colocar dúvidas, conduzir ao conflito cognitivo. (cf. Solé: 2004, 14).

O leitor interpreta e aprende graças ao texto e ao seu conhecimento, que, ao longo do processo, sofre transformações: a leitura contribui para o problematizar e, no melhor dos casos, para o diferenciar e para o incrementar (cf. Solé: 2004, 14).

Para que os alunos de hoje possam ser preparados para a sociedade em que se encontram inseridos, é necessário que o processo de ensino/aprendizagem seja encarado com dinamismo, ou seja, que se proporcione ao aluno condições para entrar em contacto com uma grande diversidade de textos e para desenvolver o espírito crítico necessário à formulação e resolução de questões suscitadas por qualquer material escrito com que se depare. É necessário ainda que lhe seja exigida continuamente uma participação activa no

processo de ensino/aprendizagem, para que o seu desempenho ao nível da leitura funcional melhore e não continuemos a obter o mesmo tipo de resultados que nos situam em posições muito delicadas, em comparação com outros países (cf. Pinto: 1998, 121).

2.1. Estratégias que favorecem a leitura funcional

Entendemos como *estratégia* um conjunto de procedimentos que permitem seleccionar, avaliar, dar continuidade ou abandonar determinadas acções para atingir um determinado objectivo. As estratégias situam-se, assim, segundo Solé (1998, 69) «en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere el control y planificación previa que caracteriza a las primeras.»

Isabel Solé (1998, 70) diz ainda que «Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones.»

Esta é a visão que Artur Nogueira (2002, 14-15) tem dos procedimentos, enquanto «el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta.»

As estratégias de leitura, adquiridas e desenvolvidas em contextos significativos, devem implicar a interiorização, por parte dos alunos, de procedimentos de tipo geral que possam ser transferidos sem dificuldades para situações múltiplas e variadas, contribuindo para atingir o objectivo geral da educação que consiste em que os alunos aprendam a aprender (cf. Solé: 1998, 177).

Maria de Lourdes Dionísio (2000, 43), ao referir-se às condições escolares de produção de leitores, diz que «Aprender a ler exige aprendizagem de procedimentos de ordem variada, a sua mecanização e treino intelectual. Exige ainda o domínio de uma capacidade estratégica que regula as acções em função dos objectivos e da intenção para a leitura», ou seja, o domínio da «capacidade de saber escolher uma acção de entre um conjunto possível e estar disso consciente.» (Dionísio, 2000, 43).

Entendemos, como esta autora, que esta capacidade estratégica é um traço distintivo dos bons leitores e que a Escola, em geral, e a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, em particular, devem procurar desenvolvê-la nos alunos (cf. Dionísio, 2000,

43). Deve-se, portanto, procurar levar os alunos a adquirir e desenvolver estratégias susceptíveis de serem utilizadas na escola (nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares) e fora da escola.

O conjunto de aspectos e estratégias investigados por diversos autores neste domínio é muito vasto. Sanders, Lowry e Theimar identificaram alguns desses aspectos, distribuídos por seis categorias: estudo de palavras ou vocabulário, estratégias de estudo, tomada de notas, estratégias de leitura crítica, leitura em diferentes áreas de conteúdo e flexibilidade e ritmo (cf. Silva e Sá:1997, 18).

Isabel Solé (1998, 178) diz que «Promover actividades en las que los alumnos tengan que preguntar, predecir, recapitular para sus compañeros, opinar, resumir, contrastar sus opiniones respecto de lo leído, fomenta una lectura inteligente y crítica en la que el lector se ve a sí mismo protagonista del proceso de construcción de significados. Estas actividades pueden proponer-se desde el inicio de la escolaridad, a partir de la lectura que realiza el maestro y de la ayuda que proporciona.».

Logo, ensinar estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender.

Este ensino compreende várias etapas: explicação dos objectivos e da utilidade do que se vai trabalhar; exemplificação da estratégia; realização, pelo aluno, das actividades implicadas na estratégia, orientada pelo professor, que verifica a sua apropriação por parte do aluno e que o ajuda a resolver os problemas que possam surgir; finalmente, utilização da estratégia, pelo aluno, de forma autónoma (cf. Solé:1998, 79).

Assim, de acordo com Cassany *et al.* (1997, 219), procura-se tornar o aluno «capaz de extraer informaciones muy diversas de un mismo texto: las ideas esenciales, su ordenación, los detalles, los ejemplos, las presuposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema, etc.».

As estratégias que o professor utiliza, apresenta e trabalha, para promover e facilitar a compreensão textual, podem variar de acordo com as características dos textos e podem também ser concretizadas recorrendo a diversas técnicas auxiliares de identificação, selecção e focalização dos aspectos fundamentais do texto.

Segundo Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 219), «Cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alumnos deben estar preparados para captar cualquier dato, sea al nivel que sea, segun sus objetivos de la lectura.»

Maria Armanda Costa, baseada em Gissi Sarig, apresenta-nos a seguinte categorização de estratégias:

- 1 - Estratégias de ajuda técnica;
- 2 - Estratégias de clarificação e simplificação;
- 3 - Estratégias de detecção da coerência;
- 4 - Estratégias de controlo (cf. Costa: 1992, 83-85).

No grupo das estratégias de ajuda técnica, podemos inserir o sublinhar palavras-chave, a consulta de glossários e a tomada de notas. Como diz Maria Armanda Costa (1992, 83), estas estratégias têm «a função de facilitar os movimentos de avanço na tarefa de extracção de significado, permitindo destacar informação a integrar posteriormente na informação nuclear.»

Apesar de serem essenciais, estas estratégias são negligenciadas com bastante frequência na escola. Os alunos podem tirar mais vantagens da sua utilização, caso lhes sejam dadas orientações concretas (por exemplo, sobre a maneira de tomar notas), de modo a que a informação registada possa ser recordada rapidamente e com facilidade em qualquer altura (cf. Antão: 2000, 27-28).

Dentre as estratégias de clarificação e simplificação, destacamos a paráfrase, que se reveste de grande importância no Ensino Básico, mas podemos referir também procedimentos de simplificação, que, segundo Costa (1992, 84) «poderão ser usados através de uma segmentação marcada por pausas breves e longas, por modulações da voz, por utilização de diferentes velocidades de leitura que resultem num evidenciar das estruturas sintácticas de aposição.»

Nas estratégias de detecção da coerência, temos a identificação da macroestrutura do texto e o uso de esquemas de conhecimento. O leitor procura uma macroestrutura textual e, para isso, socorre-se de conhecimentos sobre modelos de texto e, através de operações de verificação detalhada, activa o esquema típico do texto em análise (cf. Costa: 1992, 84).

As estratégias de controlo «permitem planear e controlar o processamento, detectar erros, ajustar a velocidade de leitura, proceder à segmentação das unidades de significado.» (Costa: 1992, 85). O controlo da compreensão é fundamental para ler eficazmente, uma vez que, se não houvesse um alerta quando o texto não está a ser compreendido, não poderíamos fazer nada para compensar essa falta de compreensão, que tornaria a leitura improdutiva (cf. Solé: 1998, 41).

Isabel Solé apresenta-nos uma outra tipologia de estratégias compreendendo três categorias (1998: 75): «Las que permiten dotar-se de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (...)»; «Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (...)»; «Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (...)».

Temos, assim, estratégias que se relacionam com a definição de objectivos para a actividade de leitura e a activação do conhecimento prévio, estratégias que assentam na formulação de previsões sobre o que se vai ler, na formulação de perguntas sobre o que se leu e no esclarecimento de possíveis dúvidas acerca do texto, e, por último, estratégias que se relacionam com a reutilização da informação obtida através da leitura.

Supomos que, se o professor possuir uma listagem de estratégias que lhe permita fazer o diagnóstico do procedimento dos sujeitos durante o acto de ler e trabalhar aquelas que beneficiam a compreensão, terá a sua actuação pedagógica e didáctica facilitada.

2.2. A leitura aprofundada como actividade estratégica

Alguns autores (Bentolila *et al.*:1991; Chevalier:1992; Cassany *et al.*:1997) enumeram um conjunto de procedimentos que, quando utilizados de forma estratégica, isto é, devidamente adequados às características de cada pessoa, às características dos textos em questão e ao contexto em que decorre a actividade de leitura, permitem que a leitura funcional seja eficaz.

Esses procedimentos dão forma a uma estratégia designada pela expressão “leitura aprofundada”.

A leitura aprofundada é uma base importante para todo o estudo. O seu objectivo é analisar o conteúdo de um texto, ou seja, explicitar as partes importantes do texto, localizar os elementos informativos, compreender as relações que se estabelecem entre esses elementos e distinguir a sua importância relativa, o seu encadeamento (cf. Chevalier: 1992, 80).

Como diz Brigitte Chevalier (1992, 80), a leitura aprofundada permite «“comprendre” au sens étymologique du terme: “prendre ensemble”, dégager les liens qui unissent les différentes idées, pour “prendre avec soi”, assimiler.».

Segundo Alain Bentolila, Brigitte Chevalier e Danièle Falcoz-Vigne (1991, 164-169), a leitura aprofundada contempla nove etapas. Brigitte Chevalier (1992, 80-87) refere-se apenas a oito etapas.

Embora sejam muito próximas, estas duas propostas, apresentam algumas diferenças, quer no número de etapas, quer no seu conteúdo, como se pode observar no Quadro 1.

Etapas da leitura aprofundada	
(Bentolila <i>et al.</i> : 1991,164-169)	(Chevalier:1992,80-87)
1- «Survoler»	1- «Survolez»
2- «Faire le tour des connaissances sur le sujet»	
3- «Questionner»	2- «Questionnez»
4- «Lire»	3- «Lisez»
5- «Éliminer les difficultés»	
6- «Retrouver les grandes parties»	4- «Retrouvez les grandes parties»
7- «Détecter les mots-clés»	5- «Détectez les mots clés»
	6- «Détectez les connecteurs d’articulation»
8- «Retrouver le contenu du texte»	7- «Évoquez»
9- «Vérifier»	8- «Vérifiez»

Quadro 1: Etapas da leitura aprofundada, segundo Bentolila *et al.* (1991) e Chevalier (1992)

Conciliando as etapas destas duas propostas, parece-nos que podemos fazer uma outra proposta, mais completa, da nossa inteira responsabilidade, compreendendo dez etapas, tal como se pode ver no Quadro 2.

Procedimentos para uma leitura aprofundada
1- Leitura rápida e superficial
2- Mobilização dos conhecimentos prévios
3- Questionamento
4- Leitura integral
5- Clarificação
6- Delimitação das partes do texto
7- Identificação das palavras-chave
8- Identificação dos elementos de ligação
9- Evocação do conteúdo do texto
10- Confronto da informação retida com o texto

Quadro 2: Proposta relativa a procedimentos para uma leitura aprofundada, baseada nas propostas de Bentolila *et al.* (1991) e Chevalier (1992)

Para que da leitura se possa tirar o máximo proveito, é, então, necessário ter em conta um conjunto de aspectos que estão subjacentes aos dez procedimentos apresentados no Quadro 2.

Em primeiro lugar, é necessário referir os aspectos anteriores à leitura propriamente dita, que estão incluídos nos três primeiros procedimentos (leitura rápida e superficial, mobilização dos conhecimentos prévios e questionamento).

Como dizem Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 214), «El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc.»

Ao fazer uma leitura rápida e superficial, o leitor contacta pela primeira vez com o texto, sem gastar muito tempo e muitas energias, mas recolhendo alguns elementos que lhe permitem mobilizar os conhecimentos prévios pertinentes e formular questões úteis sobre o texto.

Difícilmente alguém não sabe absolutamente nada sobre um assunto. Ora, esta primeira leitura rápida permite pensar naquilo que já se leu, viu, ou ouviu e, portanto, se sabe sobre o assunto do texto, ou seja, permite relacionar os conhecimentos anteriores com os novos.

Por outro lado, ao levantar questões relacionadas com as suas expectativas em relação ao texto, o leitor está a definir as linhas que o vão orientar durante a leitura, no sentido de reter os elementos mais significativos do mesmo.

Estes três procedimentos permitem, portanto, fazer o que Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 215) designam por «anticipación» e que consideram como uma capacidade básica de compreensão.

Segundo Grellet, citado por Daniel Cassany *et al.* (1997, 215), «la anticipación» apresenta três aspectos distintos: «predicción», entendida como «la capacidad, no específica de la lectura, de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales»; «observación», entendida como «la técnica de fijarse e interpretar los aspectos no verbales del texto (tipo de letra, título, fotos, esquemas, presentación, etc.) antes de empezar a leer» e «anticipación», entendida como «la capacidad de activar los

conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto».

A leitura integral pode beneficiar de todos estes procedimentos que a antecedem e que potenciam a apreensão do máximo de informação contida nos textos.

Como dizem Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, 61): «Verifica-se, muitas vezes, que os alunos tentam reter as palavras exactas do texto mesmo quando não as compreendem ou não se revelem importantes para a identificação do significado do texto. Assim, na maior parte dos casos, este tipo de leitura não permite atingir os objectivos desta tarefa: a compreensão e a organização das ideias.»

Deste modo, um dos aspectos da intervenção do professor é chamar a atenção dos seus alunos para a importância de compreenderem o que estão a ler.

Outro aspecto que também tem uma grande importância no aproveitamento pleno daquilo que deve ser a leitura é a velocidade. Brigitte Chevalier (1992, 50) diz que velocidade e compreensão são dois aliados na leitura e que da velocidade da leitura depende a qualidade da compreensão. Torna-se, portanto, necessário conciliar a maior rapidez possível com uma adequada compreensão do que está a ser lido.

Uma das formas de conseguir manter uma velocidade de leitura que não dificulte a compreensão consiste em tentar inferir o significado dos elementos que não foram compreendidos através do contexto ou usar outros elementos do texto que o acompanhem tais como gráficos, figuras, mapas ou imagens. Só depois, caso se mantenha a dificuldade ao nível da compreensão, é que se deve recorrer a ajudas externas (por exemplo, consultando dicionários ou perguntando a alguém), para resolver as dificuldades que possam permanecer depois de concluída a leitura de todo o texto. Este é o procedimento anteriormente designado por clarificação.

A par da leitura integral e compreensiva de todo o texto, o leitor vai delimitando as diferentes partes do texto. A compreensão implica identificar as ideias principais e secundárias do texto. É, contudo, importante salientar que a identificação das ideias principais depende, em boa parte, dos objectivos com que o leitor parte para a leitura, dos seus conhecimentos prévios e do que o processo de leitura em si oferece em relação com os primeiros (cf. Esteve: 2004, 200).

Como dizem Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 213), «Se ha comprobado que determinados puntos de una letra, de una palabra, de una frase o de un texto contienen más información relevante que el resto.»

A compreensão é, portanto, facilitada pela identificação de palavras-chave, ou seja, palavras indispensáveis para compreender e reter o sentido principal do texto, que permitem, posteriormente, recuperar facilmente a informação mais importante desse texto. Como dizem Renée e Jean Simonet (Simonet e Simonet: 2001, 39), as palavras-chave «ont la particularité de transmettre ou traduire une information ou une idée importante par rapport à l'ensemble.»

Juntamente com as palavras-chave, é importante localizar e assinalar palavras ou expressões que indicam as relações entre os diferentes elementos do texto e que permitem saber se o autor desenvolve, compara, deduz, conclui, etc. Estamos a referir-nos, concretamente, à identificação dos elementos de ligação.

Como dizem Alain Bentolila, Brigitte Chevalier e Danièle Falcoz-Vigne (1991, 171) «Les recherches ont montré qu'une manière de dégager l'articulation logique d'un texte commence par la mise en évidence des mots-liens et l'étude de leur signification».

Todos estes procedimentos contribuem para que o leitor possa recordar o conteúdo do texto, passando-se, assim, à etapa de evocação do conteúdo do texto. Como diz Artur Noguerol (2002, 86), «En cuanto hemos leído un texto y lo hemos *entendido*, tenemos que pasar a la fijación de la comprensión, para poderla utilizar en nuevas situaciones de aprendizaje.»

Nesta etapa, é ainda possível utilizar estratégias «favorecedoras dos processos elaborativos (quando os sujeitos adicionam o seu conhecimento ao material do texto)» (Lencastre: 2003, 121) e estratégias «favorecedoras dos processos redutivos (para condensar a informação textual na sua macroestrutura)» (Lencastre: 2003, 121).

Em relação às primeiras, podemos referir a paráfrase que, segundo Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, 61), «tem a vantagem de facilitar a retenção e a recordação do significado apreendido», melhorando a compreensão dos textos (cf. Lencastre: 2003, 121). Contudo, como dizem Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, 61), «os alunos têm, muitas vezes, dificuldades em dizer pelas suas próprias palavras as ideias contidas no texto.»

Em relação às segundas, destacamos o sublinhar a informação relevante e a tomada de notas, estratégias que apresentaremos de forma mais detalhada no seguimento deste capítulo.

Finalmente, é também importante confrontar a informação retida com o texto-fonte, para verificar se essa informação corresponde a tudo o que é importante, se é necessário acrescentar mais algum elemento ou ainda introduzir alguma rectificação na informação retida.

Por outro lado, esta última etapa é uma ajuda para memorizar a informação que foi destacada a partir da leitura do texto.

3. Estratégias contempladas neste estudo

Neste estudo, centrámos a nossa abordagem nas estratégias de ajuda técnica, segundo a categorização apresentada por Maria Armada Costa (1992), nomeadamente no sublinhar informação relevante (doravante designado por SIR) e na tomada de notas (doravante designada por TDN).

Com efeito, estas duas estratégias são essenciais para o desenvolvimento da leitura funcional, que tem implicações em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e na vida do indivíduo na sociedade, mas são frequentemente esquecidas pela Escola, como já referimos anteriormente.

Por outro lado, o SIR e a TDN são primordiais para o desenvolvimento de outras estratégias essenciais para a leitura funcional, como já foi referido.

Além disso, as estratégias de ajuda técnica fazem apelo a capacidades cognitivas que os alunos devem desenvolver ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Sublinhar informação relevante (SIR)

Face a uma determinada tarefa, as pessoas podem utilizar métodos diferentes para a resolver, por vezes obtendo idênticos resultados, mas nem sempre com os mesmos custos.

Durante a leitura, todos os indivíduos podem utilizar estratégias para facilitar a compreensão.

Como já vimos, uma das estratégias mais úteis para atingir essa finalidade consiste em identificar os aspectos relevantes dos textos e assinalá-los, de modo a, posteriormente, serem organizados em função de diferentes objectivos.

Esta análise do texto, feita a partir da leitura e em função dos seus objectivos, implica, obrigatoriamente, que haja compreensão e uma visão crítica sobre o que foi lido, a fim de se poder distinguir os aspectos principais dos aspectos complementares e dos aspectos irrelevantes.

Apesar de a maior parte dos alunos dos diferentes níveis de ensino conhecer esta estratégia e de ela ser um factor fundamental para o estudo, normalmente não a utilizam de uma forma eficaz, porque, frequentemente, desconhecem a melhor maneira de a utilizar e os momentos mais adequados para o fazer. Também se põem problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo associado aos diferentes níveis etários em questão.

3.1.1. Sua natureza

O SIR enquadra-se naquilo que Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 230) designam como «las técnicas de marcar el texto» e que constituem uma ajuda que pode ser utilizada durante a leitura.

Nestas «técnicas», estes autores (Cassany et al.: 1997, 230) incluem «subrayar, separar apartados, destacar, etc.», sublinhando que se destinam a vários fins: «destacar detalles, marcar una información relevante, anotar la impresión que le causa un fragmento (com signos como !!!!, ??? o XXX), destacar palabras desconocidas, resaltar algunos datos para poderlos localizar fácilmente en outro momento, etc.».

Estes autores (Cassany et al.: 1997, 230) dizem-nos ainda que «de alguna manera, cuando subrayamos o marcamos una palabra explicitamos el proceso que se produce en nuestra mente cuando processamos el significado de un texto, y que normalmente no podemos observar. Las señales son visibles y concretas y esto permite trabajar didácticamente sobre ellas: el maestro puede verificar las señales, comparar las de varios alumnos, discutir-las, etc.».

Estas características do SIR destacam a importância de que se podem revestir estas actividades, quando devidamente exploradas em situação de aula, acompanhadas pelo professor e orientadas para facilitar as actividades de leitura que se pretende que os alunos levem a cabo no seu percurso escolar e também pela vida fora.

Sendo assim, sublinhar consiste em destacar partes do texto, consideradas como mais importantes, para, a partir delas, poder recuperar mais rapidamente o sentido de todo o texto.

3.1.2. Suas finalidades

Quando se sublinha, deve-se ter em conta o facto de que essa actividade serve para alguma coisa.

A principal finalidade do sublinhar é, como já dissemos, destacar partes do texto, o que, em princípio, facilita o estudo e as revisões posteriores.

A análise e avaliação necessárias para determinar o que deve ou não deve ser sublinhado permite, desde logo, facilitar a sua retenção. Por outro lado, quando é necessário localizar novamente a informação mais importante do texto lido, poupa-se muito esforço, uma vez que ela está destacada em relação ao que é secundário.

Tendo em conta as observações anteriores, facilmente perceberemos que, ao ler aquilo que sublinhamos, devemos captar o sentido essencial do texto, sem necessidade de recorrer às palavras ou frases que não foram sublinhadas.

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia:

- 1) Distinguir visualmente o que um texto tem de importante e o que tem de acessório;
- 2) Ajudar a centrar a atenção nos aspectos relevantes do texto;
- 3) Detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;
- 4) Facilitar a recuperação da informação relevante, numa posterior revisão do texto, quando se voltar a ler as partes sublinhadas (cf. Silva & Sá: 1997, 61).

Por outro lado, como diz Artur Noguerol (2002, 88), o sublinhado pode servir como «un instrumento para el autocontrol o la metacomprensión de la lectura».

Portanto, podemos concluir que esta estratégia se reveste de grande importância, como podemos comprovar pelos objectivos que podem com ela ser atingidos. Desempenha um papel importante, quer ao nível da compreensão do texto, uma vez que implica uma hierarquização das ideias, quer ao nível da recuperação da informação relevante apresentada pelo texto.

3.1.3. O que sublinhar

Tão importante como conhecer as finalidades do SIR é saber o que sublinhar.

Quando se sublinha tudo, não se consegue atingir nenhum dos objectivos anteriormente referidos. Como diz Annie Piolat (2001, 61), «Employés de façon trop abondante, ces effets typographiques peuvent nuire à la lisibilité du texte et à la mise en relief de la signification du texte.».

De facto, a aplicação eficaz do SIR requer que se tenha em conta os objectivos propostos para a leitura e se sublinhe apenas o mais importante, destacando-o em relação ao que é secundário.

Por outro lado é necessário prestar particular atenção aos elementos de ligação (conjunções) e aos localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar), uma vez que eles desempenham um papel muito importante enquanto organizadores das ideias apresentadas no texto. Como diz Brigitte Chevalier (1992, 84) «Ils indiquent les relations entre les différents éléments du texte, ils balisent le parcours».

Assim, é possível sublinhar:

- palavras, frases ou partes do texto que se referem às ideias principais;
- elementos de ligação (conjunções), localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar);
- as diferentes partes de um texto, relacionadas com as diferentes ideias, temas ou subtemas nele tratados;
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem (cf. Cassany et al.: 1997, 230-231).

Em síntese, devem-se sublinhar os elementos necessários para recuperar as ideias principais do texto, de modo a que o seu todo faça sentido.

3.1.4. Como sublinhar

Para conseguir assinalar as palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes, o SIR deve ser precedido por uma leitura rápida do texto e realizado em simultâneo com uma leitura atenta do mesmo.

Significa isto que, ao fazer essa leitura atenta, se sublinha o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão. Ou seja, é necessário ter bem presentes, por um lado, uma visão geral do texto e, por outro, os objectivos da leitura daquele texto, em concreto.

Um texto pode apresentar muitas informações, mas cada leitor tem que ter bem presente, em cada momento, qual é a informação que lhe interessa.

Podemos encontrar diferentes formas de aplicar o SIR: com uma cor, com várias cores, com lápis, com canetas fluorescentes, com tiras de papel autocolante, etc.

Alguns estudantes sentem que precisam de sublinhar os livros de estudo e fazer pequenas anotações nas margens, para compreenderem e memorizarem melhor os aspectos abordados no texto. Outros preferem fazer pequenos resumos e esquemas num caderno à parte por não gostarem de riscar um livro.

Assim, convém que os alunos conheçam várias técnicas e as saibam utilizar, consoante as circunstâncias e os seus interesses pessoais.

Segundo Maria C. de la Torre Tomás (s.d., 29-30), «Para sublinhar um texto deve utilizar-se o lápis. Assim poderão apagar-se os sublinhados que se fizeram a princípio e que depois não são necessários.» Assim sendo, a utilização do lápis tem uma vantagem sobre a utilização da caneta: a possibilidade de remediar, podendo eliminar as marcas utilizadas, quer para corrigir as opções de destaque, quer para deixar o livro ou os materiais como se encontravam antes de iniciar a leitura do texto.

Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 230-231) sublinham que «El uso de todo tipo de instrumentos de escritura (lápices, rotuladores, plantillas, etc.) pone una nota de color en la actividad de lectura y le da un carácter visual que los alumnos agradecerán.».

Pode-se, por exemplo, com o auxílio de um lápis bicolor, utilizar as cores vermelha e azul para assinalar diferentes aspectos ou diferentes níveis de importância:

- os títulos (sublinhado duplo vermelho);
- as classificações (sublinhado duplo azul);
- os detalhes e ideias importantes (sublinhado normal vermelho);
- as notas explicativas (sublinhado normal azul). (cf. Benet et al.: 1990, 47)

Se, por outro lado, aumentarmos o número das cores para três (por exemplo: vermelho, azul e verde), já é possível assinalar de forma diferente as ideias principais, as ideias complementares e os elementos de ligação.

Contudo, se nos limitarmos a usar o tipo de sublinhado apresentado anteriormente, podemos não atingir todos os objectivos do SIR.

Assim, e a título meramente exemplificativo, podemos indicar outros processos baseados no sublinhado através da utilização de diversos sinais e marcas, como as seguintes:

- - Para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;
- - Para destacar as etapas, fases fundamentais, classificações, etc.;

- - Para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;
- - Para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse;
- | - Para assinalar frases ou parágrafos que interessa destacar;
- = - Para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.
- [- Para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas);
- (*) - Para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem.

O recurso a estes sinais pode ser combinado com o recurso a diferentes cores (cf. Benet *et al.*: 1990, 47).

Contudo, deve haver o cuidado de utilizar os diferentes sinais e cores sempre com o mesmo valor.

Concluindo, podemos dizer que, considerando os diferentes aspectos que foram enumerados e as formas apresentadas, deve cada indivíduo adaptá-los à sua maneira de ser e de funcionar, de modo a poder rentabilizar ao máximo esta estratégia.

3.2. Tomada de notas (TDN)

As situações que podem conduzir os indivíduos a tomar notas são muito frequentes e variadas: para organizar o dia-a-dia; durante uma lição ou uma conferência, para mais tarde utilizar num projecto profissional ou para preparar um exame; durante uma conversa, para inquirir, avaliar uma situação de trabalho; durante uma reunião, para fazer o ponto da situação; a partir de documentos, para preparar uma exposição; para escrever um relatório, um ensaio; etc. Assim, na vida quotidiana, as pessoas são frequentemente colocadas perante situações em que a tomada de notas, em sentido lato, lhes pode prestar uma boa ajuda.

Como afirmam Alain Bentolila, Brigitte Chevalier e Danièle Falcoz-Vigne (1991, 176), «La prise de notes revêt une importance particulière, tant au cours de la scolarité qu'au-delà. A l'issue du collège, les élèves doivent y avoir été initiés. Les notes, «mémoire de papier» selon l'expression de Montaigne, soulagent le cerveau.»

A TDN é uma estratégia que está ao alcance de todos e não exige qualidades excepcionais, chegando a parecer suficientemente familiar e quotidiana, para que quem toma notas pense saber fazê-lo espontaneamente e com eficácia.

Contudo, com frequência, os alunos sentem dificuldades ao recorrer a esta estratégia – que raramente é trabalhada na escola –, apesar de ela ser indispensável para auxiliar a aprendizagem.

Também no mundo do trabalho, numerosas actividades, que implicam a assimilação rápida de directivas, a sua transposição e a sua apresentação em sínteses e relatórios, necessitam que as técnicas de TDN sejam bem dominadas, o que nem sempre acontece.

Como sublinha Annie Piolat (2001, 4), «(...) L'exploitation des grandes banques de données mises à disposition sur Internet impose, elle aussi, une PDN [prise de notes]. Celle-ci, même si elle n'est pas réalisée avec un papier et un crayon mais avec des logiciels de traitement de l'information, requiert des techniques appropriées de sélection et de stockage de connaissances.».

Por outro lado, como ler e ouvir envolvem actividades de compreensão idênticas, esta estratégia, aqui relacionada com a compreensão na leitura, pode também ser aplicada à compreensão oral.

A TDN é uma estratégia complexa que mobiliza todo o cérebro (hemisfério direito e hemisfério esquerdo), dado que exige uma série de competências, para ser bem sucedida e permitir atingir os objectivos pretendidos.

Como diz Annie Piolat (2001, 4), «La PDN [prise de notes] constitue donc un outil cognitif de gestion des informations dont les fonctionnalités sont multiples.».

3.2.1. Sua natureza

A TDN é, portanto, uma estratégia através da qual um indivíduo apreende um conjunto de informações e as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado (cf. Le Bras:1992, 9).

Contudo, a TDN não se confina à capacidade de o indivíduo transcrever rapidamente um determinado conjunto de informações, utilizando um código gráfico que permita aumentar a velocidade de registo. Ela implica uma selecção e hierarquização das informações a registar.

Annie Piolat (2001, 7) considera que «la PDN [prise de notes] peut être entendue comme l’activité cognitive réalisée par les noteurs pour stocker par écrit des informations lues ou entendues qu’ils jugent importantes et pertinentes. Pour opérer ces activités de sélection et transcription, les noteurs développent des stratégies variées suffisamment conscientes pour qu’ils puissent en faire état.»

Esta actividade cognitiva pode ser entendida como um sistema de tratamento de informação com várias componentes, como se representa na figura que se segue.

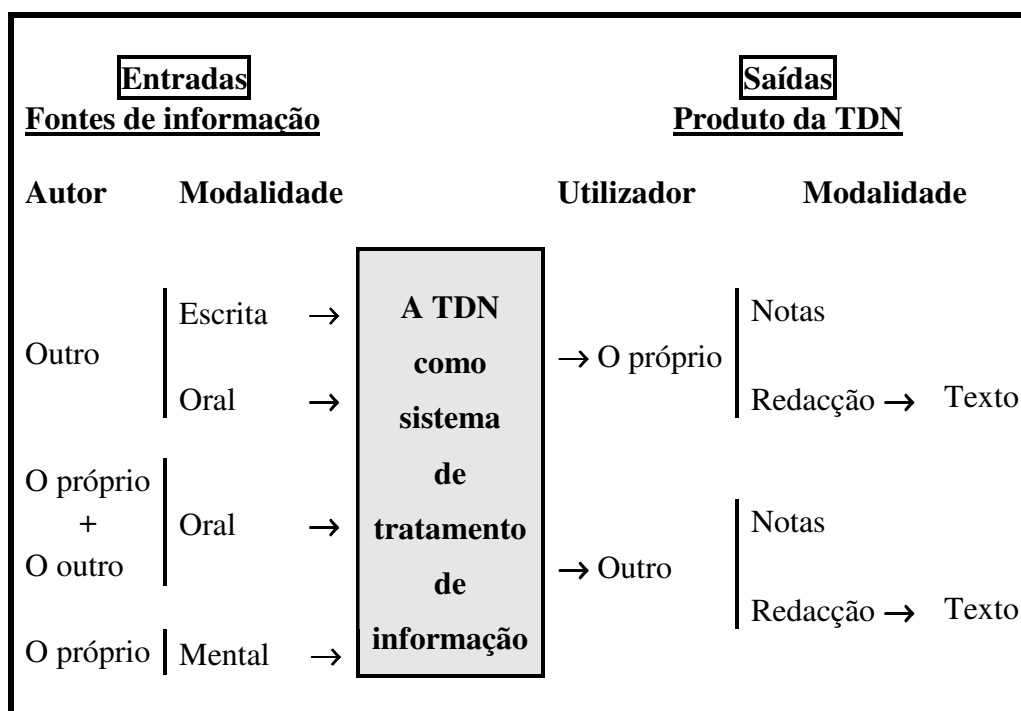


Figura 1: Esquema do processo de TDN (Adaptado a partir de Simonet e Simonet: 2001, 15)

Este sistema evidencia dois aspectos. Por um lado, a tomada de notas insere-se num processo de comunicação em que emissor e receptor podem ser um só ou vários indivíduos.

Por outro lado, mostra que «la prise de notes est un travail intellectuel, une production mentale, qui, partant d’une matière première écrite, orale ou mentale, élabore un produit qui sera utilisé tel quel ou servira de base à une rédaction ultérieure.» (Simonet & Simonet: 2001, 14)

A TDN implica escutar ou ler, assimilar, compreender e seleccionar, distinguindo-se, como diz Florence Le Bras (1992, 70), o essencial («c'est tout ce qui concerne directement votre sujet») do acessório («des informations [...] qui tournent autour de votre sujet sans avoir de relation directe et étroite avec lui.»). Logo, o essencial deverá ser retido e o acessório, eliminado.

Portanto, esta estratégia põe em jogo vários mecanismos: motivação (condição necessária a toda a aprendizagem), atenção, compreensão (capacidade de análise, sentido crítico, capacidade de síntese, competência linguística e textual), rapidez e exploração (retomar as notas a fim de verificar eventuais lacunas, imprecisões, incorrecções) (cf. Le Bras: 1992, 37).

Face ao que envolve a tomada de notas, é necessário salientar que não há receitas universais, uma vez que ela deve analisar, respeitar e integrar as especificidades de toda a relação de comunicação.

Ora, assim sendo, no processo de TDN é particularmente vantajoso ter em conta a utilização que se pretende dar às notas e as características de quem as vai utilizar, uma vez que a qualidade dessas notas também depende destes factores.

Perante o que acabámos de dizer, quem vai utilizar as notas é, à partida, quem está mais bem posicionado para avaliar e propor melhoramentos no processo de TDN.

Finalmente, convém salientar que a tomada de notas deve ser um trabalho que introduza valor acrescentado, e não uma mera actividade mecânica (cf. Simonet & Simonet : 2001, 14). Segundo Brigitte Chevalier (1992, 89), quanto mais a informação é tratada, mais facilmente é assimilada.

3.2.2. Suas finalidades

Como já dissemos anteriormente, há diversas situações da vida escolar e da vida quotidiana, quer relacionadas com assuntos profissionais, quer com assuntos pessoais, que podem conduzir à necessidade de tomar notas.

Ora, os objectivos do recurso à TDN, em cada uma destas situações, podem ser comuns ou diferentes.

Há notas que se destinam a permanecer como notas e outras que se destinam a preparar outro texto, oral ou escrito, ou seja, podem destinar-se a construir um plano

suficientemente detalhado para servir de suporte a uma exposição, a um debate, a uma revisão ou, simplesmente, guardar uma recordação escrita da leitura.

As notas permitem rever o conteúdo do texto-fonte, facilitando a apropriação da informação. Ao percorrer rapidamente as notas, é possível rever o texto. Como diz Brigitte Chevalier (1992, 93), «Les notes doivent permettre de retrouver le contenu du document, en son absence.»

Assim, segundo Chevalier (1992, 89), «La prise de notes a pour principal objectif de garder une trace pour lutter contre l'oubli. (...) Il s'agit de pouvoir retrouver le contenu du document à partir des notes.»

Por outro lado, em todas estas situações, a TDN, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir, como nos diz Florence Le Bras (1992, 21): «il est vrai que si l'attention est indispensable pour noter efficacement, on peut dire aussi que prendre des notes favorise la concentration!».

Podemos ainda referir que o acto de retomar as notas, como diz Annie Piolat (2001, 114), é crucial para reforçar a estruturação dos conhecimentos. Ao facilitar a compreensão e a memorização, torna-se essencial para a aprendizagem, em geral, e para a apropriação de novos conhecimentos, em particular.

3.2.3. Tirar notas de quê?

Não há uma resposta única para esta pergunta.

O objecto da TDN depende das fontes, do contexto, dos objectivos, do assunto, dos conhecimentos que o autor ou o destinatário têm sobre o assunto e dos seus centros de interesse.

De acordo com estas variáveis, podemos tirar notas exaustivas ou mais ou menos selectivas. É possível tirar notas apenas de um número limitado de aspectos ou optar pelo registo de todos os aspectos abordados na fonte.

Portanto, ao iniciar a tomada de notas, é importante ter os objectivos da actividade bem definidos.

Segundo Florence Le Bras (1992, 70), «Prendre des notes, c'est retenir l'essentiel, et par conséquent éliminer l'accessoire». Logo, a TDN deverá incidir no essencial, na informação relevante em função do objectivo dessa TDN, quer seja feita a partir de uma

situação de oralidade (conversa, reunião), quer a partir da observação de uma situação, quer a partir dos próprios pensamentos, quer a partir de um texto escrito. De facto, pode-se tirar notas do que é dito ou do que é lido, mas também, paralelamente, do que se pensa.

A tomada de notas não apresenta o mesmo grau de dificuldade em relação a todas estas fontes. Normalmente, esta estratégia é mais fácil de aplicar quando tem como fonte um texto escrito do que quando a fonte é oral (cf. Simonet & Simonet:2001, 74). A fonte escrita dá mais tempo para seleccionar a modalidade de TDN mais ajustada ao documento em causa e à utilização que se pretende dar às notas. Por outro lado, não é tão necessário dar prioridade à rapidez da assimilação e do registo das notas, como acontece quando a tomada de notas tem por base uma fonte oral (cf. Le Bras: 1992, 28), uma vez que o tempo disponível não é tão condicionador.

No entanto, convém ter sempre presente, como dizem Renée e Jean Simonet (Simonet e Simonet: 2001, 74), que «Quand les notes ont été prises et conservées, elles doivent se suffire à elles-mêmes et répondre aux critères de clarté et de lisibilité.»

3.2.4. Como tirar notas

As notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, das cores, em função da sua origem e também em função do seu autor. Mas são sempre constituídas por informação seleccionada e condensada.

Como diz Brigitte Chevalier (1992, 93), «Les notes doivent se réduire considérablement par rapport au document d'origine.»

Segundo Jorge Augusto Silva Antão (2000, 28), «podemos tomar notas usando vários processos: fazer pequenos resumos, registando em frases as ideias principais do texto; escrever palavras-chave que representem as ideias fundamentais do texto e que permitam posteriormente a sua reconstituição (...); fazer esquemas usando pequenas frases e palavras-chave, procurando estabelecer e visualizar as relações, correspondências e hierarquias entre essas palavras e frases.»

Estas várias formas de TDN são-nos descritas por diferentes autores da forma que podemos ver no quadro que se segue.

Bentolila <i>et al.</i>: 1991, 176-182	Chevalier: 1992, 93-108	Le Bras: 1992, 72-101	Piolat: 2001, 78-100
* «La PDN “classique” ou PDN linéaire structurée» * «Le plan schéma» * «Le tableau de mots-clés» * «Le schéma heuristique ou la PDN arborescente»	* «La PDN structurée» * «Le plan schéma ou la PDN en arbre» * «Le résumé» * «Le tableau de mots clés» * «Le schéma heuristique»	* «La méthode linéaire» * «La méthode de l’annotation» * «La méthode logique» * «La méthode des mots clés» * «La méthode arborescente» * «La méthode systémique» * «Les méthodes normées: - (...) sept points; - (...) des aspects et des points de vue; - (...) SPRI.»	* «Méthode linéaire» * «Méthode planifiante» * «Méthode des mots clés»: - «En arborescence de mots clés» - «En constellation de mots». * «Méthode préplanifiée»

Quadro 3: Modalidades de TDN

Considerando as semelhanças e as diferenças entre as modalidades apresentadas pelos diferentes autores, temos neste quadro sete modalidades de TDN: notas lineares, anotações à margem, notas lineares estruturadas, plano esquemático, resumo, notas baseadas nas palavras-chave e notas pré-planificadas.

3.2.4.1. Notas lineares

A primeira modalidade, apresentada por Florence Le Bras (1992, 74-75) e por Annie Piolat (2001, 79-82), é designada por “méthode linéaire”.

Nesta modalidade, segundo Annie Piolat (2001, 79), «les notes se succèdent selon une spatialisation continue et simultanée du message de gauche à droite et de haut en bas.» Como esta modalidade é a mais espontânea (cf. Le Bras: 1992, 74), não exigindo competências específicas para além de uma automatização de procedimentos para abreviar o registo, é também a mais utilizada. Para se poder anotar o máximo de informação, é necessário reduzir as frases a um pequeno número de palavras e utilizar sinais que se registem de forma rápida e abreviaturas.

Esta modalidade, indicada para situações em que os objectivos da TDN não estão claramente definidos, apresenta como vantagens o facto de obrigar o anotador a um grande esforço de atenção para poder reter o máximo do que é apresentado oralmente ou do que está a ser lido, apesar de o esforço de assimilação, no momento da tomada de notas, ser reduzido. Contudo, não está excluída a possibilidade de ser feita uma certa selecção da informação. Uma outra vantagem reside no facto de as notas daí resultantes poderem ser utilizadas, sem grandes inconvenientes, por outras pessoas, para além do seu autor.

Como desvantagens, esta modalidade apresenta a fadiga física a que conduz, com a consequente desconcentração que se lhe segue. Por outro lado, as notas resultantes desta modalidade estão muito ligadas ao texto original, apresentando pouca liberdade relativamente à fonte. O resultado deste trabalho é normalmente muito denso e geralmente desagradável de retomar, obrigando a uma longa actividade posterior para eliminar a redundância e também para organizar e hierarquizar a informação anotada (cf. Piolat : 2001, 82).

3.2.4.2. Anotações à margem

A segunda modalidade, apresentada por Florence Le Bras (1992, 100), é designada por “méthode de l’annotation”.

Esta modalidade é apresentada como uma solução de recurso a ser utilizada em situações em que o anotador não pode utilizar o método que usa normalmente e que considera mais adequado ou em situações em que, por qualquer razão, não pode usar outro método.

Porém, perante uma situação de leitura em condições específicas, o sujeito pode rentabilizar essa actividade, utilizando apenas o texto-fonte e um lápis. É o caso de uma leitura feita num meio de transporte ou numa sala de espera (cf. Le Bras:1992, 100).

Segundo Florence Le Bras (1992, 100), é possível rentabilizar esta leitura, procedendo da seguinte maneira: «souligner les mots-clés, ce qui vous permet à la relecture de retrouver immédiatement les passages importants; annoter, en marge du document ou de l’ouvrage, le plan, les idées directrices, ou vos commentaires; porter en tête de l’ouvrage le numéro des pages qui vous paraissent dignes d’être relues.»

Estas palavras sublinhadas ou anotadas à margem do texto facilitam a recuperação da informação essencial, funcionando como uma espécie de título ou subtítulo, e ajudam no processamento dessa mesma informação.

Este tipo de anotação, apesar de ser o único que é possível utilizar em determinadas circunstâncias, apresenta bastantes limitações. O espaço disponível é normalmene limitado ao que resta da página que se lê: pouco mais do que as margens. Por outro lado, essas notas ficam esparsas ao longo da obra, não permitindo uma visão de conjunto.

Por estas razões, esta modalidade necessita de ser complementada por outra, logo que isso seja possível (cf. Le Bras:1992, 101).

3.2.4.3. Notas lineares estruturadas

A terceira modalidade, que podemos designar por “linear estruturada”, aparece-nos referida de diversos modos por diversos autores. Assim :

- Alain Bentolila, Brigitte Chevalier e Danièle Falcoz-Vigne (1991) denominam-na «PDN [prise de notes] “classique” ou PDN [prise de notes] linéaire structurée»;
- Brigitte Chevalier (1992) chama-lhe « PDN [prise de notes] structurée»;
- Florence Le Bras (1992) denomina-a «méthode logique»;
- Annie Piolat (2001) designa-a pela expressão «méthode planifiante».

Esta modalidade de TDN serve-se da disposição dos vários elementos na página como primeiro elemento fundamental. A apresentação das notas, feita de modo a evidenciar a organização das ideias e a sua importância relativa, permite que facilmente se consiga captar a informação essencial através da exploração dessas notas.

Como nos dizem Alain Bentolila *et al.* (1991, 177), «La visualization des éléments est, en effet, importante. Lorsque le lecteur se trouve devant des notes typographiquement hiérarchisées, il lui suffit d’y jeter un coup d’œil pour saisir la charpente.»

Também Annie Piolat (2001, 82) refere que «La disposition des notes sur le support écrit devient fondamentale». Por outro lado, considera que esta modalidade consiste em aplicar «une logique structurante à la méthode linéaire» (Piolat : 2001, 84).

Portanto, a TDN linear estruturada mantém uma forte ligação ao texto que serviu de fonte. Pode recorrer a diferentes posições no espaço do suporte das notas (através do início das notas mais ou menos avançadas na linha, relativamente à margem esquerda), a títulos e subtítulos, a sistemas de numeração, alíneas, cores e diferenças gráficas ou tipográficas,

para organizar hierarquicamente a informação, ao mesmo tempo que regista os aspectos mais importantes.

Esta modalidade de notas apresenta como vantagem o facto de manter o anotador atento à fonte de informação e activo, dado que necessita de procurar constantemente as relações entre as diferentes ideias que são apresentadas. Como nos diz Annie Piolat (2001, 87), «Les notes sont plus agréables à lire parce que plus aériées et structurées grâce aux titres et sous-titres ainsi qu'à la mise en page».

Por outro lado, esta modalidade de notas é facilmente compreensível por qualquer utilizador, mesmo que não tenha tido contacto com o texto fonte.

Contudo, o recurso a esta modalidade de TDN é penoso, dado que obriga o seu utilizador a uma organização e compreensão rápida do assunto, para poder fazer uma hierarquização coerente das ideias sobre as quais está a trabalhar. Por outro lado, se a fonte apresenta muitas digressões ou redundâncias, aumentam as dificuldades para organizar logicamente as informações retidas.

Como refere Annie Piolat (2001, 87), esta modalidade de TDN «exige une vigilance très coûteuse en ressources attentionnelles, car le noteur doit suivre la mise en plan tout en contrôlant la cohérence de l'ensemble et la bonne insertion de chaque détail».

3.2.4.4. Plano esquemático

Uma outra modalidade de tomada de notas é apresentada por Alain Bentolila *et al.* (1991), com a designação de «plan schéma», e por Brigitte Chevalier (1992), com a designação de «plan schéma ou la PDN [prise de notes] en arbre».

Esta modalidade assenta sobre os mesmos princípios que a tomada de notas linear estruturada. Serve-se dos títulos e sub-títulos e associa a cada um deles as diferentes ideias principais e as ideias complementares. Procura também, através da disposição destes elementos na página, evidenciar a organização das ideias. Segundo Alain Bentolila *et al.* (1991, 178), esta disposição é «plus parlante pour certains». Por outro lado, esta modalidade conduz a uma maior concisão, impedindo a tendência para fazer cópia do texto fonte (cf. Chevalier: 1991, 101).

3.2.4.5. O resumo

Segundo Brigitte Chevalier (1992, 103), “le résumé”, enquanto modalidade de TDN, pode ser uma outra forma de apresentar o plano do texto.

Esta autora considera que o resumo consiste no plano do texto, transformado em texto. Corresponde ao conjunto dos títulos e subtítulos que sintetizam as ideias importantes que é necessário reter, ligados pelos conectores apropriados.

Esta modalidade parte da hierarquização resultante da compreensão do texto fonte, que é possível apresentar nas notas lineares estruturadas e no “plano esquemático”, para um novo texto, em que deixa de haver uma exploração da disposição dos vários elementos na folha, enquanto elementos significativos.

3.2.4.6. Notas baseadas em palavras-chave

Temos ainda as modalidades de tomada de notas baseadas na identificação de palavras-chave.

Podem apresentar-se de forma linear ou de forma não linear.

A primeira modalidade, baseada na apresentação linear de palavras-chave, referida por Alain Bentolila *et al.* (1991, 179), por Brigitte Chevalier (1992, 103-104) e por Florence Le Bras (1992, 99), consiste em dispor, num quadro ou ao longo da folha de notas, de forma ordenada, as palavras-chave relativas ao texto-fonte. Como as palavras-chave são os elementos essenciais a partir dos quais é possível recuperar as ideias do texto, ao olhar para o quadro daí resultante ou para o conjunto das palavras-chave, consegue-se rapidamente recuperar a informação contida no texto.

As notas resultantes desta modalidade permitem visualizar rapidamente os elementos importantes do texto fonte.

Contudo, segundo Florence Le Bras (1992, 99), «Cette méthode suppose une grande concentration, une bonne mémoire et une plume habile pour la transcription des notes.»

A segunda modalidade, baseada na apresentação não linear de palavras-chave, pode apresentar diferentes variantes.

Alain Bentolila *et al.* (1991, 179) referem-nos “Le schéma heuristique ou La Prise de Notes Arborescente”. Brigitte Chevalier (1992, 105) opta pela designação “schéma heuristique”. Por sua vez, Florence Le Bras (1992, 81-86) menciona “La méthode arborescente” e “La méthode systémique”, que também se referem à apresentação das

palavras-chave em esquemas representativos das ligações que o texto apresenta entre as diferentes ideias nele referidas. Finalmente, Annie Piolat (2001, 94-100) apresenta duas modalidades de tomada de notas baseadas nas palavras-chave: “en arborescence de mots-clés” e “constellation des mots-clés”.

Nestas modalidades, as ideias, traduzidas por palavras-chave, são dispostas na página, de modo a mostrar o seu grau relativo de importância. Assim, a ideia principal ou tema é colocada ao centro e as ideias subordinadas são dispostas à sua volta. As ligações e dependências entre as várias ideias podem ser apresentadas de muitas maneiras, utilizando setas, cores e figuras geométricas, podendo ser conciliada uma certa rigidez no valor de cada um destes elementos com uma certa criatividade pessoal e com as diferenças que cada texto fonte pode apresentar.

Annie Piolat (2001, 98) diz que, nesta modalidade, «Le coût de la transcription des informations (...) est insignifiant, comparativement à celui des autres méthodes. Mais, pendant la PDN [prise de notes], le noteur doit être particulièrement actif pour étiqueter les informations auxquelles il accède. Cette mobilisation importante peut augmenter sa motivation.»

Segundo Alain Bentolila *et al.* (1991, 181), «La configuration même des schémas, non seulement sollicite les deux hémisphères cérébraux menant de front analyse et synthèse, mais elle facilite les connexions, les passages d’une idée à une autre.»

Esta é uma modalidade que está de acordo com o funcionamento cerebral, uma vez que pode explorar simultaneamente o espaço em duas dimensões, o grafismo e a cor, permitindo fazer combinações e estabelecer interações, o que favorece a construção do conhecimento (cf. Bentolila *et al.*: 1991, 181).

Por outro lado, esta modalidade torna a revisão bastante rápida, dado que as ideias principais estão reduzidas aos traços essenciais e apresentam-se visualmente muito acessíveis (cf. Piolat: 2001, 99), favorece a criação de novos sentidos, de novas ligações, e a mobilização das ideias e dos conhecimentos (cf. Bentolila *et al.*: 1991, 181-182).

Os esquemas resultantes desta modalidade de notas, como nos diz Annie Piolat (2001, 99), «pourront ainsi favoriser une mémorisation et un rappel plus performants via un rôle accru de la mémoire visuelle.»

Contudo, as notas que se apresentam de acordo com esta modalidade estão, em parte, limitadas ao espaço de uma página por cada unidade temática e, dado o carácter pessoal

dos esquemas (cf. Piolat: 2001, 99), tornam-se de difícil utilização por outra pessoa que não aquela que as elaborou.

3.2.4.7. Notas pré-planificadas

Finalmente temos as modalidades pré-planificadas.

Estas são-nos apresentadas por Florence Le Bras (1992), com a designação de «méthodes normées», onde inclui «la méthode des sept points», «la méthode des aspects et des points de vue» e «la méthode SPRI», e por Annie Piolat (2001), com a designação de «méthode préplanifiée».

Com estas modalidades de tomada de notas, pretende-se obter informações precisas, previamente determinadas. Como diz Annie Piolat (2001, 87), «Cette méthode repose sur l'idée selon laquelle le noteur peut anticiper les catégories d'informations qui lui seront utiles. Il a comme objectif a) d'être sûr de ne pas oublier de stocker les idées essentielles et/ou indispensables, et b) de revoir plus facilement ses notes en raison du groupement adéquat des idées qu'il a opéré pendant la PDN [prise de notes].»

Esta modalidade de TDN consiste, portanto, em estabelecer previamente as categorias nas quais se vai incluir a informação obtida, excluindo toda a que não se pode incluir nessas categorias. As ideias são organizadas em função da grelha de recolha de informação, que é previamente elaborada.

Assim, na modalidade «des sept points», a informação que se pretende anotar dá resposta a sete perguntas: «Qui (fait), Quoi, Où, Quand, Comment, Combien et Pourquoi?» (Piolat: 2001, 91).

Por sua vez, na modalidade «des aspects et des points de vue», a informação registada diz respeito aos aspectos importantes de uma questão ou situação considerados a partir de diferentes pontos de vista (cf. Le Bras: 1992, 95).

A modalidade «SPRI» consiste em anotar a informação dentro de uma de quatro rubricas: “Situação” (constatação dos factos), “Problema” (formulação do problema), “Resolução” (indicação de diferentes soluções para resolver o problema), “Informação” (opção pela melhor solução e definição da melhor forma de a pôr em prática) (cf. Le Bras: 1992, 97).

Estas modalidades de TDN levam o anotador a seleccionar e sintetizar as informações, facilitando assim a sua memorização, o que é uma vantagem.

Mas este mesmo aspecto – o facto de a TDN ser muito orientada – pode também converter-se num inconveniente, uma vez que pode haver muita informação que não encontra “espaço” para ser registada (cf. Piolat: 2001, 93).

3.2.4.8. Comentários sobre as várias modalidades

Deparamo-nos, assim com um conjunto de modalidades de TDN que podem ser seleccionadas em função de vários factores, como as características do anotador, as circunstâncias em que são tomadas as notas, os objectivos da TDN, a fonte de informação, entre outros.

Constatamos que estas modalidades se situam numa linha gradativa relativamente à síntese da informação, à organização dos dados recolhidos e à ligação ao texto fonte. Quanto maior for a dependência relativamente ao texto fonte, menor é a síntese da informação e menor é a organização dos dados recolhidos.

Nada obriga a ser fiel a uma única modalidade de TDN e, muitas vezes, a melhor actuação reside em conciliar várias modalidades.

Tendo em conta estes aspectos, na TDN, devemos ter em consideração vários princípios:

- 1- Adequar a TDN à utilização que se pretende dar às notas;
- 2- Seleccionar o método mais adequado em função do texto fonte, do assunto, dos objectivos da TDN e das características do anotador;
- 3- Distinguir o essencial do acessório (o primeiro inimigo da TDN eficaz é a passividade);
- 4- Conseguir encontrar o ponto de equilíbrio entre o anotar muito e o anotar muito pouco;
- 5- Utilizar abreviaturas (escrever o máximo de informação num mínimo de palavras);
- 6- Retomar as notas pouco tempo depois de as ter escrito (para clarificar, completar, comentar, reestruturar – corrigir o plano -, rectificar e sintetizar as notas);
- 7- Organizar as notas (hierarquizar as notas e convertê-las num texto estruturado).

Para uma TDN eficaz, temos ainda que ter à mão algum material.

Assim, para suporte dos registos, podemos utilizar papel em branco (caderno, folhas soltas, fichas, “Post-it”), podemos utilizar o documento que é objecto de leitura (margens, “Post-it”) ou ainda o computador.

Como instrumentos de escrita, podem-se utilizar canetas de várias cores, que permitem uma melhor visualização na sua revisão (por exemplo, o verde para os títulos, o vermelho para as citações, o preto para as sínteses e para as palavras-chave e o azul para os comentários).

Convém salientar o facto de haver vantagens em se utilizar o material de escrita (suporte dos registos e instrumentos de escrita) com que se está mais familiarizado, dado que isso traz vantagens ao nível do ritmo da TDN.

4. Observações finais

Ao longo deste capítulo, procurámos destacar o papel da leitura funcional na Sociedade do Conhecimento e o contributo que a Escola deve desempenhar no seu desenvolvimento. Procurámos ainda analisar as estratégias que podem ser utilizadas com a finalidade de utilizar da melhor forma a leitura funcional para aceder a uma das mais importantes fontes da informação e do conhecimento: a língua escrita.

Considerando os objectivos do presente estudo, procurámos apresentar e discutir o papel a desempenhar pela Escola na aquisição e desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura, uma vez que esta, além de ser um meio para aceder ao conhecimento, é um recurso insubstituível para transformar o próprio conhecimento, reorganizando-o e elaborando-o.

Pelo que ficou dito, conclui-se que a leitura funcional deve ser entendida como uma actividade estratégica que a Escola, em geral, e a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, em particular, devem procurar desenvolver nos alunos.

Centrámos a nossa atenção no sublinhar informação relevante (SIR) e na tomada de notas (TDN), enquanto estratégias que fazem apelo a capacidades cognitivas que os alunos devem desenvolver ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico e que constituem uma ajuda que pode ser utilizada durante a leitura.

A leitura funcional, baseada no sublinhar informação relevante (SIR) e na tomada de notas (TDN), pode ser uma ferramenta que facilita enormemente o trabalho intelectual de qualquer cidadão activo.

O SIR consiste em destacar partes do texto, consideradas como mais importantes, para, a partir delas, poder recuperar mais rapidamente o sentido de todo o texto. A análise e

avaliação necessárias para determinar o que deve ou não deve ser sublinhado permite, desde logo, facilitar a sua retenção.

Por sua vez, a TDN é uma estratégia complexa através da qual um indivíduo apreende um conjunto de informações e as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado. A TDN, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretendem atingir, sendo essencial para a aprendizagem, em geral, e para a apropriação de novos conhecimentos, em particular.

O produto da TDN, sendo sempre constituído por informação seleccionada e condensada, pode variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, das cores, em função da sua origem e também em função do seu autor. Isto leva a que diferentes modalidades de TDN (notas lineares, anotações à margem, notas lineares estruturadas, plano esquemático, resumo, notas baseadas nas palavras-chave e notas pré-planificadas) possam evidenciar diferenças ao nível da síntese da informação, da organização dos dados recolhidos e da ligação ao texto fonte.

Conclui-se assim que o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN) são estratégias centrais de uma actuação destinada a favorecer o desenvolvimento da compreensão ao nível da leitura funcional, que devem ser desenvolvidas na Escola.

Vamos, por isso, ao longo do próximo capítulo, apresentar os fundamentos didácticos da experiência levada a cabo em aulas de Língua Portuguesa do 9º Ano de Escolaridade com vista ao desenvolvimento da leitura funcional, utilizando o SIR e a TDN.

CAPÍTULO 4: ABORDAGEM DIDÁCTICA DA LEITURA FUNCIONAL

1. Introdução

Nos capítulos anteriores, analisámos alguns aspectos da sociedade actual e o papel que a Escola pode desempenhar na preparação dos indivíduos para serem parte integrante e importante dessa mesma sociedade.

Neste contexto de transição, em que a visão que vem do passado já aparece desajustada, impõe-se uma atitude que permita fazer as alterações necessárias e encontrar as soluções desejáveis.

A Escola desempenha um papel muito importante na preparação dos indivíduos para os desafios que vão ter de enfrentar ao longo da vida, nesta sociedade em evolução. Por conseguinte, ela é uma das instituições sociais onde devem ser introduzidas alterações que permitam dar resposta mais adequadas aos desafios da nova sociedade.

Mas nem sempre isso acontece em tempo útil. A importância da Escola é reconhecida, mas não há consenso relativamente à forma como ela deve responder aos anseios da sociedade.

No contexto escolar, é necessário ainda considerar a importância do desenvolvimento de competências associadas à Língua Portuguesa. Também aqui, face às novas exigências e aos fracos resultados obtidos com a actuação do passado, se impõem alterações, que devem conduzir, o mais breve possível, a uma clara melhoria.

Tendo como pano de fundo estas preocupações, vamos, ao longo deste capítulo, apresentar os fundamentos didácticos da experiência levada a cabo em aulas de Língua Portuguesa do 9º Ano de Escolaridade, em que o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN) surgiram como estratégias centrais de uma actuação destinada a favorecer o desenvolvimento da compreensão ao nível da leitura funcional. Essa experiência foi realizada com materiais que apresentavam alguma proximidade com a área curricular disciplinar de História, e visava, entre outros objectivos, favorecer a transposição das competências adquiridas e desenvolvidas para as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ainda vir a ter influência nas vivências extra-escolares dos alunos, nomeadamente na sua futura integração sócio-profissional.

2. O ensino/aprendizagem da leitura funcional

Cada dia que passa revela, com mais evidência, a consolidação da Sociedade da Informação (ou informacional, como alguns preferem chamar-lhe), as limitações dessa sociedade e a grande valorização do poder do Conhecimento.

Neste contexto, é necessário ter em conta a importância dos meios de comunicação enquanto fontes de informação. Por conseguinte, é necessário desenvolver um espírito crítico relativamente à utilização dos meios de comunicação (cf. Noguerol: 2002, 114).

Por outro lado, a quantidade de informação que circula na sociedade moderna impede que qualquer ser humano a possa abarcar nos mesmos moldes em que o fazia no passado.

A relação entre a leitura e a Sociedade do Conhecimento foi por nós já abordada nos capítulos anteriores desta dissertação. Como já dissemos, a leitura é uma ferramenta de aprendizagem fundamental para todos, em todas as idades e em quase todos os contextos, pois permite entrar em contacto com a realidade cultural que nos rodeia e com a memória de toda a Humanidade. O próprio livro é um dos objectos concretos que realizam essa memória.

Na Sociedade da Informação, e também na Sociedade do Conhecimento, a leitura funcional é uma modalidade que tem obrigatoriamente que ser tida em conta, dado que é, como já dissemos, uma das modalidades de leitura mais imediatamente úteis. É uma base importante da aprendizagem e do sucesso escolar, mas pode ser também a base da adaptação social e do êxito sócio-profissional.

Na escola, desde há muito tempo, os textos escritos, independentemente do seu suporte, são instrumentos auxiliares imprescindíveis para a aprendizagem. Por isso, é necessário pensar na melhor forma de conseguir que os nossos alunos tirem o máximo de proveito desses recursos.

Como diz Artur Noguerol (2002, 109), «Tenemos que reconocer que la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en la escuela giran entorno a la información escrita, básicamente, la que aparece en el libro de texto».

2. 1. Da necessidade de intervenção

Já dissemos que a Escola desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento da leitura funcional. E parece-nos que a preparação para a sociedade, que se encontra em vias de desenvolvimento, necessita que a Escola dê uma resposta adequada a esta questão.

Por estas razões, julgamos que é indispensável intervir, de forma mais sistemática, ao longo da frequência do Ensino Básico, para que o processo de ensino/aprendizagem (e, muito particularmente, o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa) conduza efectivamente ao desenvolvimento de competências associadas ao domínio da leitura funcional.

Num estudo levado a cabo pela Associação de Professores de Português e já anteriormente referido, são apresentados alguns dados relativos às actividades levadas a cabo nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo este estudo (APP: 2001, 57), «Os docentes dos 2º e 3º CEB e do ES afirmam que as actividades com que os seus alunos se ocupam mais frequentemente são: a produção de textos (95%), a leitura em voz alta (94%), a resposta a questionários, quer sob a forma oral (90%), quer escrita (87%), a exposição oral (85%) e a leitura silenciosa (65%) – mais significativa no 2º CEB (77%).»

Ainda segundo o mesmo estudo, cerca de metade dos professores afirmam promover a pesquisa bibliográfica e documental e debates e outros tantos dizem que raramente ou nunca desenvolvem estas actividades (cf. APP: 2001, 57).

Torna-se evidente, lendo o relatório final deste estudo, que «A disponibilidade dos professores para ensinarem técnicas de recolha e tratamento da informação parece bastante afastada das preocupações imediatas.» (APP: 2002, 56).

Ora, partindo do princípio de que «Qualquer mudança supõe adequação progressiva a novos quadros conceptuais e epistemológicos, novos quadros metodológicos e atitudinais.» (CNE: 2004, 85), impõe-se essa adequação nas escolas.

Isso implica que se encontre uma linha de rumo no que diz respeito à educação que se pretende para a Sociedade do Conhecimento.

Parece-nos que essa linha de rumo pode ser encontrada a partir da análise de diversos estudos que se têm debruçado sobre a questão da educação ajustada às necessidades da sociedade do século XXI.

Assim, Jacques Delors (1996) apresenta a “fórmula dos quatro saberes”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Por sua vez, Edgar Morin (2000) enumera os sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar: as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão), os

princípios do conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, enfrentar as incertezas, a compreensão e a ética do género humano.

O relatório da Comissão Nacional de Educação (2004) faz a síntese destas e de outras propostas e, como vimos no Capítulo I desta dissertação, menciona os saberes básicos para todos os cidadãos no século XXI: aprender a aprender, comunicar, cidadania activa, pensamento crítico, resolver situações problemáticas e gerir conflitos.

Deste conjunto de saberes, destaca-se o “aprender a aprender”, que é o ponto de partida para dar resposta à evolução da sociedade actual, marcada por uma mudança contínua, acompanhada pela incerteza e pela insegurança crescente que questiona e desestabiliza (cf. CNE: 2004, 20).

Isto implica que a escola também se preocupe com o “aprender a aprender”, para que todos os indivíduos o possam fazer ao longo da vida. E tal implica saber conciliar o estar em grupo com o agir de forma autónoma. Aparentemente, a Escola ainda não conseguiu concretizar estes importantes objectivos.

A educação para a Sociedade do Conhecimento tem que ser pensada muito mais a partir do futuro do que o que aconteceu até agora. E, relativamente ao futuro, tudo aponta para que o Conhecimento se torne no quarto factor de produção.

Na prática, todos têm que ir renovando o seu conhecimento, para evitar que este se torne obsoleto. O conhecimento está em constante mutação e a sua renovação será um factor de vantagem competitiva para o indivíduo e para a organização em que está inserido.

Isto requer um contínuo reflectir sobre o conhecimento e sobre os processos de aprendizagem. Nas organizações, o novo conhecimento não é criado por uma pessoa individual, mas por pessoas que se relacionam entre si e que partilham as suas experiências (cf. Serrano e Fialho: 2003, 95).

Por outro lado, cada vez é mais claro que o conhecimento está fortemente associado ao poder. Mas, é possível, perante o conhecimento, como seu detentor, ter duas atitudes. A primeira consiste em juntá-lo, para o manter. A segunda consiste em partilhá-lo para o poder multiplicar. E, segundo António Serrano e Cândido Fialho (2003, 96), é claramente esta segunda atitude que caracteriza a Sociedade do Conhecimento: «Hoje, na realidade económica da nova era da sociedade do conhecimento, o conhecimento cresce quando partilhado e não se deprecia com o uso. Mas para que esta partilha de conhecimento se

torne realidade, há que criar um clima de confiança e o objectivo deverá ser facilitar a criação, distribuição e uso do conhecimento na organização».

Nesta sociedade emergente, constatamos, por um lado, um forte aumento das exigências que ela coloca, dado que as realidades ou problemas, nas palavras de Edgar Morin (2000, 36), são «cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias», ou seja, são um todo integrado e complexo. Por outro lado, verificamos que o ser humano continua a apresentar grandes limitações, que não lhe permitem ser eficaz.

Como já vimos, ao mesmo tempo que a informação e também o conhecimento aumentam, o tratamento dessa informação, do ponto de vista cognitivo, continua a ser lento. O processo de absorção, retenção e transferência do conhecimento é sempre moroso.

Por outro lado, a memória do homem é limitada. Passado muito pouco tempo, tudo desaparece, se não foi devidamente interiorizado. Só se consegue manter na memória de longo prazo o que é integrado na rede de conhecimentos existentes.

Desde sempre que se tentou encontrar um suporte eficaz para superar as limitações da memória humana: a escrita. A certa altura da sua evolução, esta foi associada aos livros. Escrita e livros, até há pouco tempo, representaram a ajuda mais eficaz para o homem. Aos livros recorria qualquer pessoa que necessitava de uma informação e que a queria o mais concreta e exacta possível, quando não podia recorrer à própria realidade (cf. Nogueira: 2002, 99).

Pelo que já ficou dito, podemos concluir que o domínio dos processos e técnicas de sistematização e tratamento de informação é essencial e ninguém pode ficar alheio a ele. Como não nos podemos circunscrever à formação de potenciais consumidores de informação, um dos grandes desafios que a Escola tem de enfrentar relaciona-se com a «capacidade de formar para a produção, tratamento e difusão de informação.» (Ministério da Educação: 2002, 6).

Os novos meios têm um potencial enorme, mas é necessário que os saibamos utilizar. A sua utilização deve ser selectiva, ou seja, devem-se utilizar relativamente aos pontos em que são melhores do que os antigos.

A questão do desfasamento entre a evolução social, a investigação e a resposta das instituições educativas é algo de bastante preocupante. A superação deste desfasamento é

uma das questões centrais que se colocam aos sistemas educativos no século XXI (cf. Delors: 1996).

Segundo o relatório da Comissão Nacional de Educação (CNE: 2004, 21), «Importa, pois, perceber melhor como é que a Educação, pela via da produção de conhecimento e inteligibilidade crítica e das suas múltiplas dimensões pode, com algum (relativo) poder de antecipação, atenuar o desfasamento temporal entre evolução social e evolução educacional, ou seja, que atenua os efeitos do retardador de práticas educacionais tal como se processam no nosso país.»

É necessário ter em conta que, desde que haja vontade política e meios financeiros, se consegue introduzir a tecnologia na escola em pouco tempo. Mas alterar as formas de ensinar e de aprender é muito mais demorado (cf. Colomer: 2003, 169). Este é o maior desafio e o que leva mais tempo a conseguir. Contudo, como demonstram os resultados económicos da Finlândia, nos princípios do século XXI, e a análise histórica da sua evolução, o êxito de uma nação depende da intensidade da sua aposta na educação.

As tecnologias são a ponta de um “iceberg” em que a parte maior, e que está escondida, são as pessoas. Se as tecnologias não estiverem ao serviço das pessoas, de pouco servem.

2. 2. A aposta no “Sublinhar Informação Relevante” (SIR) e na “Tomada de Notas” (TDN)

Na tentativa de procurar encontrar soluções para toda esta problemática, preparámos uma experiência com vista a desenvolver em alunos do Ensino Básico competências associadas a uma actuação estratégica perante a necessidade de, na escola e em contexto extra-escolar, procurar informação, seleccionar a informação relevante, processá-la e utilizá-la.

Trabalhar com os alunos a leitura funcional, tendo como ponto de partida diversas fontes de informação, é utilizar o que todos já têm disponível e que, em grande parte dos casos, não utilizam.

A intervenção por nós idealizada foi concretizada em contexto escolar e enquadrada no que já está previsto para o processo de ensino/aprendizagem associado à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

De facto, o desenvolvimento de competências associadas à leitura funcional é algo extremamente importante que, como já vimos, está previsto no currículo de Língua

Portuguesa e deverá ter implicações em todas as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e ainda na vida extra-escolar. Mas, mesmo assim, não tem merecido a devida atenção por parte da Escola.

Como já referimos anteriormente, de entre as diferentes possibilidades que se nos ofereciam para concretizar a actuação estratégica que referimos, seleccionámos e trabalhamos duas: o *sublinhar informação relevante* (SIR) e a *tomada de notas* (TDN).

2.2.1. Contributo do “Sublinhar Informação Relevante” (SIR)

Uma das estratégias para a compreensão na leitura funcional a que os alunos podem recorrer é sublinhar a informação relevante (SIR).

Esta estratégia pode ser desenvolvida a partir do trabalho feito no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e deve ser aplicada nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e em contexto extra-escolar.

Sublinhar pode funcionar como uma ajuda durante a leitura e, ao mesmo tempo, ser uma explicitação do processo que se verifica no momento em que a informação é processada. Como dizem Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 230), «Las señales son visibles y concretas y esto permite trabajar didácticamente sobre ellas: el maestro puede verificar las señales, comparar las de varios alumnos, discutir-las, etc.»

Segundo Artur Noguero (2002, 88) «las técnicas concretas para señalar la importancia de los diferentes conceptos y la manera específica de exponerlos puede ayudar a los alumnos a descubrir los indicadores que se utilizan en los textos y a encontrar su forma personal de subrayar.»

Por outro lado, o “Sublinhar Informação Relevante” (SIR) pode funcionar como trabalho preparatório para a “Tomada de Notas” (TDN).

Segundo Alain Bentolila, Brigitte Chevalier e Danièle Falcoz-Vigne (1991, 176), nunca se deve tomar notas no decurso da leitura, pois apercebemo-nos demasiado tarde de que grande parte do que, numa primeira abordagem, considerámos importante, na realidade é inútil.

O “Sublinhar Informação Relevante” (SIR), sendo mais rápido do que a “Tomada de Notas” (TDN), coloca menos obstáculos ao normal fluir da leitura. O seu resultado, quando assenta num conjunto de sinais convencionais (setas, asteriscos), que se mantêm ao longo de todo o texto e que permitem assinalar os pontos que parecem essenciais, ou os pontos a

aprofundar, ou ainda para separar as diferentes partes do texto, constitui um bom ponto de partida para a “Tomada de Notas”.

2.2.2. Contributo da “Tomada de Notas” (TDN)

Quer seja feita a partir de textos escritos, quer a partir da oralidade, a tomada de notas tem sempre a mesma finalidade: a retenção da informação essencial.

Já nos referimos aos diversos tipos de notas e às vantagens e desvantagens da utilização de cada uma dessas modalidades (cf. Capítulo III).

Contudo, devemos acrescentar que o processo de tomada de notas surge em função de diferentes variáveis (o “projecto” subjacente à TDN, o documento fonte, a personalidade do anotador, entre outras) e, por isso, as vantagens ou desvantagens das diferentes modalidades estão muito relacionadas com quem conduz o processo de TDN, ou seja, são condicionadas pelo anotador.

Daí que consideremos importante que os alunos conheçam as diferentes modalidades e que aprendam a ajustar a modalidade seleccionada, entre outros aspectos, à sua maneira de ser e de trabalhar, para poderem tirar o melhor proveito possível da utilização desta estratégia.

É, portanto, necessário ter bem presente que a tomada de notas não deve ser vista como um processo mecânico, em que todos devem seguir rigorosamente um conjunto de procedimentos que conduzem a um resultado final, homogéneo e esperado. Deve-se antes considerar que o processo é pessoal e cada um deve ter alguma margem de manobra para procurar encontrar a articulação dos diversos procedimentos que melhor se adequa às suas características.

A “Tomada de Notas” é uma estratégia duplamente rentável. Por um lado, favorece a aprendizagem, no momento em que é utilizada enquanto processo, e, por outro lado, disponibiliza um produto que também ele pode contribuir para facilitar a aprendizagem. Como dizem Annie Piolat, Thierry Olive e Ronald T. Kellogg (2005, 296), «Studies on the impact of note-taking strategies on recall and achievement in exams have shown that students not only learn when they review their notes, but also while they take their notes.»

Também já vimos que a tomada de notas a partir de textos escritos, apesar de ser bastante exigente, é menos complexa do que a tomada de notas a partir de exposições orais. Por outro lado, esta estratégia também desenvolve competências que contribuem

para um melhor desempenho na tomada de notas a partir da oralidade (cf. Noguero: 2002, 64).

Assim sendo, orientámos a nossa experiência para a necessidade de preparar os alunos para tomarem notas a partir de textos escritos e aprenderem a rentabilizar essa estratégia ao longo da vida, como estudantes e como membros activos de uma sociedade, que deles vai exigir a sua utilização.

Pareceu-nos particularmente importante desenvolver este tipo de competências em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

2. 3. A disciplina de Língua Portuguesa como ponto de partida

Como revelam Annie Piolat *et al.* (2005), têm sido feitos muitos estudos no âmbito da compreensão dos processos mentais envolvidos na tomada de notas.

Segundo estes autores (Piolat *et al.*: 2005, 294), «Research on note taking has generally attempted to delineate the strategies and techniques that lead to notes that are relevant and effective for knowledge acquisition».

Por outro lado, estes autores (Piolat *et al.*: 2005, 295) concluem, a partir de vários estudos, que «Notetakers must endeavour to learn how to note (...), more especially because they often take notes with difficulty».

É evidente que estudos desta natureza podem dar um contributo importante para o processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e, através dele, contribuir para a formação de cidadãos mais adaptados às exigências da sociedade actual.

Contudo, nestes estudos, que têm sido desenvolvidos no âmbito da Psicologia Cognitiva, aparecem poucas referências relativas à transposição dos seus resultados para o contexto de sala de aula e, mais especificamente, para o ensino de línguas.

Como já referimos, no primeiro capítulo desta dissertação, é extremamente importante que o trabalho escolar levado a cabo na aula de língua promova o desenvolvimento das capacidades compreensivas, expressivas e metacomunicativas dos alunos (cf. Lomas: 2003, 64-65).

A área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, responsável por uma parte importante da educação linguística e literária dos alunos inseridos no sistema educativo português, deve favorecer, no máximo grau possível, a sua capacidade de utilizar essa

ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas essenciais à sua vida, como é o caso de ler e escrever.

O uso de estratégias facilitadoras da compreensão na leitura, como são o “Sublinhar Informação Relevante” (SIR) e a “Tomada de Notas” (TDN), deve encontrar na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa o seu principal agente impulsionador.

2. 4. O envolvimento das outras áreas curriculares

Com relativa frequência, encontramos referências a métodos de estudo que têm como objectivo ajudar estudantes de variados níveis etários a obter melhores resultados nas diferentes disciplinas do seu currículo.

Também é comum encontrar nestes métodos uma referência a diferentes modalidades de leitura, incluindo aquela que designamos por leitura funcional.

Se nos detivermos no que Rafael Ibañez Benet *et al.* (1990, 43) escrevem, a propósito dos métodos de estudo, verificamos o que acabámos de afirmar: «Com o propósito de favorecer essa assimilação, elaborámos o MÉTODO RASERO, a partir da compilação de métodos de diversos autores (psicólogos, pedagogos e outros estudiosos da matéria).»

De seguida, estes autores apresentam as seis etapas desse método: “rápida leitura global do tema”, “atenta leitura do tema”, “sublinhado das ideias principais”, “esquema daquilo que se leu”, “resumo do tema”, “operatividade”. Assim, neste “método”, encontramos, em duas etapas, referência à leitura de textos ao serviço do estudo. A primeira – leitura rápida de todo o material disponível – surge ao serviço de uma primeira abordagem do tema de estudo e do material disponível para esse mesmo estudo. A segunda – atenta leitura do tema – pretende favorecer o aprofundamento na exploração do material disponível.

O mesmo acontece com outros métodos. Podemos ainda referir a título de exemplo, o método idealizado por Francis Robinson, em 1970, identificado pela sigla SQRRR, em que a cada letra corresponde um dos cinco passos: Survey (“exploração” ou “pré-leitura”); Questions (“perguntas”); Reading (“leitura”); Recite (“registo de notas” ou “respostas”); Review (“revisão”) (cf. Reis: 1998, 106).

O primeiro passo – Survey – consiste em explorar a totalidade do material, de modo a que, em poucos minutos, se consiga compreender o assunto que se tem de estudar ou as ideias fundamentais de um tema, com o objectivo de actualizar os conhecimentos ou

experiências que já se possui acerca deste para facilitar a posterior compreensão. Este passo consiste fundamentalmente em ler o título do texto, os subtítulos e o índice, em reparar no nome do autor, para ver se é conhecido, na data de publicação, para saber da sua actualidade, e, finalmente, se existirem, na introdução e na apresentação da contracapa. Trata-se, pois, de uma exploração superficial e rápida do conteúdo.

O segundo passo – *Questions* – consiste em formular perguntas acerca do tema para as quais se encontrarão respostas a partir do estudo.

O terceiro passo – *Reading* – corresponde à leitura integral do texto, capítulo ou tema, com um objectivo bem definido: procurar respostas para as perguntas formuladas na etapa anterior. Procura-se a compreensão das ideias principais, a separação entre o fundamental e o acessório. A compreensão das ideias será o ponto de partida para a sua integração.

O quarto passo – *Recite* – consiste em registar as respostas às perguntas formuladas durante a segunda etapa.

Finalmente, o quinto passo – *Review* – deve ser feito num momento imediatamente a seguir às fases anteriores, para evitar o esquecimento, e consiste em rever o resultado do processo antes encetado. Por outro lado, esta revisão deve ser feita de uma forma reflexiva, evitando uma memorização mecânica.

Também o conjunto dos passos do estudo apresentado por Artur Noguero (2002, 140) incorpora, entre outras, todas as competências relacionadas com a compreensão a partir da leitura funcional e com as estratégias por nós abordadas: SIR e TDN.

Portanto, o estudo de qualquer assunto pressupõe o domínio das estratégias de recolha de informação e, além disso, das de processamento e comunicação (cf. Noguero: 2002, 139).

Mas não podemos resumir estas actividades a uma simples listagem de normas que se têm que cumprir ou de bons conselhos a seguir. Elas exigem a participação de quem aprende, com todas as suas capacidades.

Verifica-se que, no que diz respeito à captação da informação e ao seu processamento, há muito de comum entre todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Contudo, a Escola não dá a devida atenção a estes conteúdos, como se aprender pouco tivesse a ver com ela. E, no ensino/aprendizagem de línguas, muito particularmente

da Língua Portuguesa, procede-se como se em nada se pudesse contribuir para o domínio dessas estratégias e o desenvolvimento das competências a elas associadas.

3. Fundamentos para a concepção da experiência

Constatada a necessidade de os alunos melhorarem o seu desempenho ao nível da leitura funcional, impõe-se o desenvolvimento de actividades didácticas que o potenciem.

Com esse objectivo, foi preparada uma experiência a realizar com alunos do 9º Ano de Escolaridade, considerando que, como diz Ausubel (2003, 13), «Existe algum consenso no que toca ao facto de a prontidão do desenvolvimento na cognição influenciar sempre, de forma crucial, a eficácia do processo de aprendizagem». Significa isto que, dentro dos limites da escolaridade obrigatória, em Portugal, optámos pela fase em que os condicionamentos relativos à maturidade cognitiva dos alunos se fazem sentir de forma menos relevante.

Também tivemos em conta a recomendação que Artur Noguero (2002, 13) faz, quando diz que «los aspectos relacionados con los procedimientos, técnicas y estrategias de aprendizaje, tanto en los aspectos específicos como en aquellos que son comunes a varias áreas curriculares» devem ser considerados até ao final da escolaridade obrigatória.

Pensámos na adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos, mas também na coerência com as orientações curriculares, na adequação aos objectivos curriculares, na coerência com a natureza e estrutura dos conteúdos e na generalização dos meios.

Para isso, organizámos actividades que proporcionassem experiências concretas e em contexto, com vista ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Procurámos que o trabalho a desenvolver com os alunos começasse por ser centrado em actividades que implicassem uma utilização da leitura funcional devidamente contextualizada, para depois se passar a uma fase de reflexão sobre o trabalho realizado.

Tal como descrevemos no capítulo relativo à metodologia (Capítulo 5), cada uma das duas unidades que foram leccionadas incluía diferentes actividades que tinham presentes estes princípios na sua concepção e organização.

Procurámos ainda que a aplicação das estratégias fosse feita no âmbito de tarefas variadas e em diversos contextos, para que os alunos compreendessem as vantagens da utilização dessas estratégias (cf. Silva & Sá: 1997, 64-65), de modo a reconstruírem os processos e a adaptá-los aos seus estilos de aprendizagem e às suas características pessoais.

Ora, só era possível fazer isto com base na experimentação, tendo sempre presente que a aplicação de estratégias envolve tempo e esforço e que «o recurso às estratégias está dependente da avaliação que fazemos dos custos e da experiência anterior na sua aplicação». (Silva & Sá: 1997, 20).

Atendendo a estes aspectos, organizámos um conjunto de actividades em duas unidades didácticas incluídas na planificação anual de Língua Portuguesa, mas procurando estabelecer algumas relações com a disciplina de História, a partir da proximidade entre as temáticas abordadas e com base nas características dos textos utilizados.

Ao optarmos pela tomada de notas a partir da leitura de textos escritos, tivemos em conta as conclusões de Annie Piolat, Thierry Olive e Ronald T. Kellogg (2005, 303) relativamente à diferença de esforço cognitivo envolvido na tomada de notas a partir de uma fonte oral ou de uma fonte escrita: «Not surprisingly, taking notes from reading requires less cognitive effort than from a lecture.»

É verdade que os alunos vão necessitar de tomar notas a partir da oralidade, quer ao longo do Ensino Secundário (quando prosseguem os estudos), quer ao longo da vida activa, quando os abandonam, como acontece actualmente em grande parte dos casos em Portugal.

Mas, tendo em conta as conclusões de Annie Piolat *et al.* (2005), parece-nos mais adequado fazer uma iniciação a partir de uma actividade que, exigindo menos esforço, pode abrir o caminho para uma tarefa mais exigente, mas que envolve actividades de compreensão idênticas.

Segundo os autores referidos, a tomada de notas é a única modalidade de escrita que acumula não só as dificuldades inerentes à compreensão, mas também as relativas à produção de um novo texto escrito. E a todas estas exigências ainda se junta a necessidade de a compreensão e o registo escrito terem de ser feitos de forma rápida (cf. Piolat *et al.*: 2005, 306).

Considerámos, assim, a relação entre as três variáveis que influenciam a compreensão do texto durante a leitura (o leitor, o texto e o contexto) e procurámos que, no decurso da experiência, as actividades a desenvolver tivessem articulação entre elas, como recomenda Teresa Colomer (cf. Colomer: 2003, 166).

Nesta perspectiva, uma primeira preocupação nossa consistiu em destacar, em relação à leitura, «o sentido de prática social e cultural que possui, de tal modo que os

alunos entendam a sua aprendizagem como um meio de aumentar as possibilidades de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento» (Colomer: 2003, 174).

Esta preocupação levou a que a primeira unidade didáctica começasse por uma actividade destinada a sensibilizar os alunos para a problemática da leitura para recolha de informação, tal como descrevemos no Capítulo 5.

Por outro lado, foi imprescindível estabelecer uma relação entre as actividades relacionadas com a compreensão na leitura e as relacionadas com a oralidade e com a escrita. Procurou-se eliminar a dicotomia que pode ocorrer entre «ler para aprender a informação disponibilizada no texto e escrever para dar conta do que se aprendeu» (Colomer: 2003, 175), uma vez que a relação entre as duas actividades se repercute positivamente no progresso de ambas. A consideração destes aspectos decorre das próprias características e finalidades da TDN.

Tivemos, ainda, bem presente que não é suficiente insistir na necessidade de captação da informação. A interiorização da informação captada requer a expressão daquilo que se quer interiorizar e tem que se fazer de diversas formas para que se torne eficaz. No decurso da experiência, procurou-se proporcionar ao aluno várias oportunidades de apresentar as suas conclusões aos outros elementos do grupo ou à turma e de proceder à sua reformulação com base nas críticas feitas pelo professor e pelos restantes alunos.

Esta necessidade de reestruturação obriga à articulação de uma série de actividades que permitam ir além de uma simples repetição do que é objecto de ensino/aprendizagem e facilitem a sua reestruturação.

A comunicação da informação é o último passo na interiorização dos conteúdos do processo de ensino/aprendizagem. É muito importante proporcionar aos alunos a possibilidade de se expressarem através de diversos meios, para que cada um veja potenciadas as suas capacidades. A utilização de um só meio pode levar a que alguns alunos se vejam marginalizados (cf. Noguero: 2002, 145).

Concluindo, podemos dizer que o desenvolvimento das diferentes actividades no âmbito da experiência realizada procurou ter presentes os fundamentos anteriormente apresentados e acautelar alguns princípios de base relacionados com a recuperação dos conhecimentos anteriores, com a aquisição de novos conhecimentos, com a aplicação dos conhecimentos adquiridos e, finalmente, com a generalização desses conhecimentos.

1. A Recuperação dos Conhecimentos Anteriores.

Antes da apresentação de actividades que exigissem novos conhecimentos ou estratégias, procurou-se que os participantes actualizassem conhecimentos anteriormente adquiridos, pertinentes para a realização daquelas actividades e relativos aos objectivos que se pretendia atingir durante a sessão.

2. A Aquisição de Novos Conhecimentos.

Procurou-se que os novos conhecimentos e estratégias fossem introduzidos através da realização de actividades nas quais os alunos, normalmente, trabalhassem em grupo, sob a orientação do professor.

Nestes momentos de aquisição de novos conhecimentos ou estratégias, procurou-se, em primeiro lugar, fazer uma descrição das características da estratégia ou fornecer uma definição. Seguiu-se a explicação do propósito e benefícios potenciais da estratégia e de cada passo desta, feita da forma mais clara possível. Por fim, procedia-se à explicitação das circunstâncias apropriadas ao emprego da estratégia e das formas de saber se a utilização da estratégia tinha provado ser útil ou do que fazer se não tivesse sido eficaz (cf. Silva e Sá: 1997, 46).

3. A Aplicação dos Conhecimentos Adquiridos.

A aplicação dos conhecimentos adquiridos deveria ser conduzida de modo a que os alunos caminhassem para uma progressiva utilização autónoma das estratégias.

Se o professor podia assumir, inicialmente, um papel predominante no ensino de estratégias, ele deveria transferir, gradualmente, a responsabilidade pela aprendizagem das estratégias para os alunos.

Todos deviam participar na discussão sobre o uso da estratégia e todos deviam pô-la em prática. É importante que os alunos também façam uma reflexão sobre o trabalho que realizaram e cheguem eles próprios às conclusões. Isto é particularmente relevante quando se trata de aprendizagens de ordem processual.

Num primeiro momento, seria privilegiado o trabalho em grupo. Na parte final do programa, seria solicitado aos alunos que realizassem as actividades individualmente.

4. A Generalização dos Conhecimentos.

Com as últimas actividades do programa, pretendia-se que os alunos fizessem a integração e a generalização dos conhecimentos adquiridos durante as primeiras actividades.

4. Organização das actividades

Ao longo da experiência, organizada em torno de duas unidades didácticas, procurámos encontrar um equilíbrio entre várias modalidades de trabalho: com toda a turma, em pequeno grupo (quatro alunos), em pares e individual.

Desta forma, procurámos considerar actividades relacionadas com as três situações sociais em que, segundo C. Izquierdo e Artur Noguerol (cf. Noguerol: 2002, 131-132), se realiza a aprendizagem e que determinam diferentes atitudes e capacidades dos alunos: *situações expositivas*, em que os participantes desempenham os papéis de actores e espectadores; *situações de conversação*, que permitem distintos tipos de organização, possibilitando grupos de diferentes dimensões (do pequeno grupo ao grande grupo); *situações de pesquisa*, que concedem maior autonomia aos participantes.

Considerámos que a discussão colectiva ou em pequenos grupos, como refere Teresa Colomer (2003, 175), «enriquece a compreensão ao permitir a partilha das interpretações produzidas por todos, reforçando, assim, a memória a longo prazo – na medida em que os alunos têm de recordar a informação para explicar o que perceberam».

Por outro lado, ainda segundo a mesma autora (Colomer: 2003, 175), «contribui para melhorar a compreensão em profundidade e o pensamento crítico quando os alunos se vêem obrigados a argumentar sobre as opiniões emitidas e têm de eliminar as incoerências e contradições lógicas do seu próprio pensamento face ao texto.»

Do mesmo modo, os alunos também podem compreender melhor um texto e reter mais informação, quando o texto é analisado em grupo (cf. Colomer: 2003, 176).

É certo que uma visão pragmática que sobrevalorize as dificuldades organizativas e alguma lentidão do processo, quando se propõe o trabalho em grupo, conduz, normalmente à sua não utilização, como forma de melhorar o processo educativo, tendo por base a relação eficácia/tempo (cf. Noguerol: 2002, 129).

Contudo, sabemos que o pensamento humano não se estrutura simplesmente com o contacto com novas interpretações da realidade, novos conceitos ou sistemas conceptuais.

Para que a aprendizagem se possa verificar, é necessário que os objectos ou a realidade com que o pensamento se confronta sejam potencialmente significativos, o que quer dizer que têm que ter alguma funcionalidade para o sujeito, de modo a potenciarem a sua vontade de aprender. É necessário que exista alguma relação com a estrutura mental do

aprendiz (cf. Noguero: 2002, 129). E o confronto com os outros pode ser uma forma de criar as ligações necessárias para a aprendizagem.

Assim, ao propormos actividades a realizar em grupo, pretendíamos «facilitar la cooperación, base para un aprendizaje humanista y comprensivo. (...) Se trata de hacer propuestas en las que se articule la actividad mental de los alumnos a partir de la construcción del saber que posibilita el conocimiento compartido.» (Noguero: 2002, 130).

Ao longo da experiência, procurou-se ainda articular actividades que relacionassem a recolha, o processamento e a comunicação da informação, aplicados a diferentes conteúdos, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade, mas também estabelecendo alguma relação com a disciplina de História.

5. Selecção e construção dos materiais

Com vista à implementação da experiência, foram seleccionados e construídos diversos materiais: documentos de apoio ao professor, planificações das duas unidades didácticas, materiais diversos para levar a cabo as diferentes actividades propostas (transparências e fichas) e instrumentos de avaliação (testes).

A selecção e construção de todos estes materiais a utilizar na experiência teve em conta os princípios anteriormente referidos e procurou corresponder a uma proposta concreta de utilização das estratégias na disciplina de Língua Portuguesa.

A descrição pormenorizada de todos estes materiais será apresentada no Capítulo 5.

6. Observações finais

A sociedade em construção actualmente, dita Sociedade do Conhecimento, exige de todos uma actuação estratégica face à informação e ao conhecimento.

A Escola, em geral, e a disciplina de Língua Portuguesa, em particular, devem proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento de competências necessárias para que possam, em todas as situações da sua vida, em contexto escolar e extra-escolar, seleccionar e processar a informação e o conhecimento relevantes, de modo a responderem aos desafios que a sociedade em que se inserem lhes coloca.

A leitura funcional é um dos domínios que se inserem no que acabámos de dizer. E o recurso a estratégias como o “Sublinhar Informação Relevante” (SIR) e a “Tomada de Notas” (TDN), que estão ao serviço desta modalidade de leitura, pode ser incrementado na

área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, de modo a favorecer a aprendizagem nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Tal projecto de trabalho implica a implementação de uma metodologia fundamentada na construção do conhecimento pelo indivíduo, em interacção com o outro ou com os outros, que permita o desenvolvimento de competências conducentes a uma aprendizagem permanente.

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

1. Introdução

Com a experiência levada a cabo no âmbito desta investigação, pretendemos:

- Definir linhas directrizes de um processo de ensino da Língua Materna orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar;
- Implementar actividades, definidas com base nessas linhas directrizes, em aulas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico;
- Avaliar o impacto dessas actividades no aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa e noutras disciplinas do seu currículo.

Para atingir o primeiro objectivo, é necessário encontrar resposta para a seguinte questão de investigação:

- Será possível definir linhas directrizes de um ensino de Língua Materna que promova o desenvolvimento de competências em leitura funcional que permitam a recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar?

Para atingir o segundo e o terceiro objectivos, é necessário encontrar resposta para uma outra questão de investigação:

- Que impacto poderá ter um conjunto de actividades didácticas, construído com base nessas linhas directrizes e aplicado em aulas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, sobre o sucesso escolar dos alunos nesta disciplina e noutras do seu currículo?

As respostas a estas questões foram encontradas nos dados obtidos a partir da realização da experiência pedagógica que está no centro deste estudo.

2. Opções metodológicas

Neste trabalho, realizámos um estudo de caso e optámos fundamentalmente por uma abordagem metodológica de tipo qualitativo.

Esta escolha prendeu-se com a natureza das questões de investigação e com o facto de a investigação qualitativa decorrer no ambiente natural e ser descritiva, procurando desenvolver a compreensão da problemática em estudo (cf. Bogdan e Biklen:1994).

O estudo foi centrado num conjunto de actividades, distribuídas por duas unidades didácticas, incluídas na planificação da disciplina de Língua Portuguesa do 9º Ano de Escolaridade, mas que mantinham relações com os objectivos de todas as disciplinas do currículo dos alunos.

Ao concebermos este conjunto de actividades, tivemos em conta o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Com efeito, é sabido que, a partir dos dez anos de idade, as crianças conseguem identificar os elementos mais simples na estrutura de uma história, mas têm ainda dificuldade em distinguir as ideias principais das acessórias.

A partir dos treze ou catorze anos, os alunos já conseguem identificar as ideias essenciais de um texto, mas muitos não o fazem espontaneamente e não compreendem a vantagem desta estratégia para o estudo das matérias escolares.

Por outro lado, a transição do 3º Ciclo do Ensino Básico para o Ensino Secundário exige ao aluno novos e diferentes comportamentos, que lhe permitam lidar com novas exigências. Não só tem de se familiarizar com matérias mais complexas, como assumir uma maior responsabilidade e autonomia na sua própria aprendizagem.

Daí que tenhamos realizado esta experiência com alunos do 9º Ano, uma vez que é o momento em que, na nossa opinião, confluem a maturidade cognitiva necessária para poder dar resposta ao que esta exige e a necessidade de utilizar estas estratégias, por forma a poderem enfrentar os desafios que, no futuro, lhes serão colocados.

No decurso das duas unidades didácticas que faziam parte desta experiência pedagógica, os estudantes trabalharam, quer individualmente, quer em pares, quer em grupo. Através do trabalho em grupo e em pares foi possível promover a realização de actividades que motivassem os participantes para as tarefas e estimulassem a cooperação e, paralelamente, lhes permitissem familiarizarem-se com as estratégias que teriam de desenvolver e aplicar. Paralelamente, era exigido aos estudantes que realizassem trabalhos individualmente, de forma a ensaiarem a utilização das estratégias numa situação mais idêntica à do estudo privado, em que têm de ser eles mesmos a planear, executar e autoavaliar o seu trabalho.

Alguns autores consideram que os programas de intervenção na área das estratégias e métodos de aprendizagem devem apresentar algumas características que nos parecem importantes:

- «a) Serem aplicáveis a diferentes situações;
- b) Serem vistos pelas crianças como actividades que funcionam;
- c) Poderem ser utilizados em tarefas da vida real;
- d) Estarem os seus componentes bem definidos e compreendidos para que se possam elaborar técnicas de intervenção eficazes.» (Silva e Sá: 1997, 42).

Seguindo esta linha de pensamento, procurámos que as estratégias previstas fossem utilizáveis no estudo de diferentes disciplinas, fazendo parte dos nossos objectivos verificar a sua eficácia na disciplina de História.

Pretendíamos que os resultados obtidos comprovassem a eficácia do recurso a estas estratégias na realização das tarefas propostas e que os alunos sentissem vontade de as aplicar ao estudo privado, em todo o contexto escolar.

Procurámos também criar condições para que a reflexão sobre os resultados da aplicação das estratégias se tornasse importante, a fim de que os alunos fossem levados a valorizar a sua utilização.

Assim, ao longo das duas unidades didácticas trabalhadas, as estratégias foram aplicadas em tarefas variadas e em diversos contextos, para que os alunos se pudessem aperceber das vantagens da sua utilização.

Para que o aluno consiga valorizar a utilização das estratégias, tendo em conta as características específicas da situação concreta em que vai ser necessário recorrer a elas, é necessário que as conheça, que saiba quais os passos que deve seguir para as pôr em prática, mas também que seja capaz de exercer uma acção reguladora durante a sua aplicação. É indispensável que o aluno observe, verifique, corrija e reveja a sua própria execução.

Como nos dizem Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, 64), «a auto-avaliação deve ser exercitada, incidindo inicialmente mais sobre a aplicação correcta das estratégias do que sobre a qualidade do produto alcançado.»

Parece-nos que, como dizem as autoras anteriormente referidas (Silva e Sá: 1997, 64), «Se o estudante compreender que as estratégias lhe facilitam e melhoram o nível de desempenho escolar, tenderá a aumentar as expectativas de eficácia pessoal e de auto-controlo.»

3. A experiência

A investigação empírica que realizámos consistiu na concepção, implementação e avaliação de um conjunto de actividades didácticas, orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar.

Foram também elaborados dois questionários: um foi aplicado antes e o outro após a realização da experiência.

Como já referimos, esta experiência compreendeu vários momentos, agrupados em duas unidades didácticas, e foi implementada em aulas de uma turma do 9º Ano de Escolaridade, ao longo do ano lectivo de 2004/05, sendo integrada na planificação da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, embora as actividades realizadas se relacionassem também com outras áreas curriculares.

Contudo, por manifesta impossibilidade de relacionar as actividades desenvolvidas no decurso da nossa experiência com todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, devido a limitações temporais e à dimensão do próprio estudo, apenas estabelecemos articulações entre o ensino da Língua Portuguesa e da História.

Esta aproximação assentou, em primeiro lugar, na selecção dos textos que foram trabalhados nas duas unidades didácticas. Assim, procurámos que os textos seleccionados tivessem características semelhantes aos textos com que os alunos normalmente trabalham na Língua Portuguesa e na História.

Por outro lado, esta ligação entre as duas áreas curriculares disciplinares também foi estabelecida a partir da proximidade entre as temáticas seleccionadas.

Procurámos ainda averiguar, a partir da aplicação de dois questionários, as representações dos alunos sobre a pertinência do trabalho desenvolvido para ambas as áreas curriculares disciplinares, antes e depois da experiência.

A primeira unidade didáctica incluía actividades em que era feita a apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber, e em que essas mesmas estratégias eram aplicadas a vários textos.

A segunda unidade incluía actividades relacionadas com o tratamento de um conteúdo da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, que implicava a recolha e

tratamento de informação, a partir de textos normalmente utilizados na área curricular disciplinar de História.

Através das duas unidades previstas para a experiência, pretendia-se atingir diferentes objectivos.

Por um lado, pretendia-se que o professor desenvolvesse, nos seus alunos, competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação escrita, numa perspectiva multidisciplinar, que facilitassem a aprendizagem em diferentes contextos. Pretendia-se também que o docente promovesse, junto dos seus alunos, a utilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão de textos escritos associadas à leitura funcional, nomeadamente o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

Por outro lado, esperava-se que, no final desta experiência, os alunos fossem capazes de: seleccionar fontes de informação escrita adequadas à resolução de um determinado problema; ler selectivamente, a fim de obter informação relevante para a concretização de um projecto de trabalho; utilizar a paráfrase como forma de auto e hetero-avaliação da compreensão de textos escritos; utilizar estratégias de recolha e tratamento de informação escrita numa perspectiva multidisciplinar (usando o SIR como forma de manter a atenção na leitura e de facilitar a posterior revisão do texto e a TDN como estratégia facilitadora da compreensão de textos escritos e da apropriação do seu significado); organizar a informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir.

Estes objectivos enquadram-se no que está previsto para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e têm também em consideração competências transversais às diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Sem prejuízo para o desenvolvimento de outras competências gerais previsto para a educação básica, procurámos que esta experiência contribísse principalmente para que os alunos fossem capazes de «Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados», «Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável» e «Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa» (Ministério da Educação, 2001a, 15), tendo em conta o papel fundamental da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no desenvolvimento destas competências gerais.

3.1. Descrição da experiência

Previamente à realização da experiência e após a planificação das duas unidades didácticas e a preparação dos materiais a utilizar, foi necessário validar umas e outros.

3.1.1. Validação das actividades e dos materiais

Depois de termos elaborado uma primeira versão da planificação das duas unidades didácticas a implementar no decurso da experiência, planificámos uma “unidade didáctica mista”, assim chamada por compreender uma selecção dos momentos mais representativos de cada uma delas (cf. Anexo 1).

Esta deveria ser implementada nas aulas de uma turma do 9º Ano de Escolaridade, a fim de validar as actividades a realizar e os materiais a utilizar no decurso da experiência.

Esta unidade, desenvolvida ao longo de quatro sessões de noventa minutos, compreendia fundamentalmente dois momentos.

O primeiro momento consistia na apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber. Deste momento, faziam parte três actividades.

A primeira actividade pretendia sensibilizar os alunos para a importância da leitura para recolha de informação com recurso a duas estratégias: sublinhar informação relevante e tomar notas. Desenvolveu-se ao longo de uma sessão de noventa minutos e consistiu na apresentação de um problema pelo professor à turma, seguida de um diálogo entre este e os alunos visando a procura de soluções para esse problema. Esta actividade correspondia à primeira actividade da primeira unidade didáctica da experiência.

Durante a realização desta actividade foram utilizados alguns materiais (cf. Anexo 2) organizados em função do que se previa fazer: duas transparências, um texto que fazia parte do manual adoptado e seis textos a que chamámos “Documentos de apoio ao professor”.

A primeira transparência era constituída por uma imagem de Luís de Camões e por um conjunto de cinco perguntas (“Quem é?”; “O que fez?”; “Quando viveu?”; “Onde viveu (vive)?”; “Com quem viveu (vive)?”), apresentadas na parte inferior do acetato. Com esta transparência, pretendia-se apresentar o problema que serviria de ponto de partida para o diálogo.

A segunda transparência era constituída por um texto intitulado “Nasci pobre e pobre sou”, retirado do manual dos alunos. A partir da leitura deste texto, era possível encontrar informação para responder às questões formuladas na primeira transparência. O facto de o texto ser apresentado em acetato, apesar de constar do manual dos alunos, prendeu-se com a necessidade de utilizar um meio que facilitasse ao professor e aos alunos a localização da informação relevante para a resolução do problema e que permitisse, de uma forma simples e visível para todos os alunos ao mesmo tempo, exemplificar como é que essa informação podia ser destacada, utilizando o sublinhado. Sobre a transparência contendo o texto, foi colocado um acetato limpo para ser possível fazer emendas ao sublinhado e reutilizar a transparência com o texto noutras sessões.

O professor utilizou também, como guião para a preparação da sessão, um conjunto de textos designados por “Documentos de apoio ao professor”, em que eram apresentados os fundamentos teóricos relativos à importância da leitura para a recolha de informação, às instâncias intervenientes na leitura, às modalidades de leitura a utilizar para a recolha de informação e às estratégias associadas à leitura funcional, nomeadamente o SIR e a TDN.

Estes documentos destinavam-se a facilitar ao professor envolvido na leccionação da unidade didáctica a revisão dos principais conceitos a serem trabalhados com os alunos ao longo das várias sessões.

A segunda actividade consistia num exercício de resolução de um problema, apresentado pelo professor, a partir da recolha de informação, feita pelos alunos com a sua ajuda, com base num texto por ele fornecido. Esta actividade desenvolveu-se ao longo de parte de uma sessão de noventa minutos e correspondia à segunda actividade da primeira unidade didáctica da experiência.

Durante a sua realização foram utilizados os seguintes materiais: uma transparência, uma ficha contendo um texto e uma outra apresentando a proposta de trabalho.

A transparência incluía uma pergunta apresentada na parte superior do acetato (“Que aspectos caracterizam, de forma mais marcante, o século XVI em Portugal?”) e uma imagem representando a capa da primeira edição de “Os Lusíadas”, apresentada na parte inferior. Tinha por finalidade apresentar o problema que deveria ser resolvido pelos alunos, utilizando as estratégias de sublinhar a informação relevante e tomar notas (cf. Anexo 2).

Uma das fichas utilizadas apresentava um texto sobre o Renascimento em Portugal e destinava-se a fornecer informação que permitiria resolver o problema proposto (cf. Anexo 2).

A outra ficha incluía a pergunta que tinha sido apresentada na transparência e um conjunto de indicações relativas ao trabalho que os alunos deveriam realizar para resolverem o problema apresentado: registo dos dados de identificação da fonte de informação utilizada; tomada de notas a partir da leitura do texto; organização da informação seleccionada, implicando a enumeração dos principais tópicos, a hierarquização das ideias – principais e secundárias – e a elaboração de um esquema; resolução do problema proposto (cf. Anexo 2).

A terceira actividade consistia numa sistematização mais formal, mediante a análise de transparências. Os alunos foram convidados a reflectir, conjuntamente com o professor, sobre a importância de diferentes estratégias para uma melhor compreensão dos textos escritos. Estava em causa a valorização, por parte do estudante, da utilização das estratégias em estudo. Esta valorização passava pela reflexão sobre a possibilidade de aplicar as estratégias em diferentes situações da vida do indivíduo: enquanto estudante e, posteriormente, enquanto cidadão, na sua vida activa.

Durante a realização desta actividade foram utilizados um conjunto de seis transparências e uma ficha.

As transparências (cf. Anexo 2) davam resposta às questões apresentadas no quadro que se segue. Estas respostas decorriam das conclusões da Actividade 1 e da Actividade 2, anteriormente apresentadas.

Leitura	SIR	TDN
1 – Importância da leitura para recolha de informação. 2 - Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação).	1 - Em que consiste? 2 - Finalidades do SIR (Para quê?) 3 – Modalidades a) Sublinhar o quê? b) Como?	1 - Em que consiste? 2 - Finalidades da TDN (Para quê?) 3 - Modalidades a) Tirar notas de quê? b) Como?

Quadro 4: Quadro síntese sobre Leitura, SIR e TDN

A informação contida nestas transparências foi também apresentada aos alunos numa ficha (cf. Anexo 2), onde eles poderiam sublinhar informação importante e tomar notas, ao longo da apresentação.

Esta actividade correspondia à terceira actividade da primeira unidade didáctica da experiência e desenvolveu-se, juntamente com a segunda actividade, ao longo de uma sessão de noventa minutos.

O segundo momento da “unidade mista” consistia na realização de uma actividade, envolvendo a aplicação, a vários textos, das estratégias de recolha e tratamento de informação escrita que se previa serem trabalhadas durante a experiência (sublinhar informação relevante e tomar notas).

Com essa actividade, pretendia-se que os alunos, organizados em pequenos grupos, seleccionassem textos relevantes para a resolução de determinados problemas propostos pelo professor, aplicassem estratégias de recolha e tratamento de informação, redigissem um texto apresentando a solução para os problemas propostos, apresentassem o trabalho realizado aos outros elementos da turma e ao professor e o reformulassem de seguida, com base nas críticas feitas pelos restantes alunos e pelo professor.

Durante a realização desta actividade, foram utilizados vários textos, distribuídos por diversos documentos de trabalho (cf. Anexo 2).

Cada uma das três primeiras fichas distribuídas pelo professor era constituída por um texto comum a todas elas, um ou dois textos comuns a uma ou às duas outras fichas e dois ou três textos que nenhuma outra apresentava. Uma vez que a turma era constituída por vinte alunos, foi dividida em cinco grupos de quatro alunos. Duas destas fichas foram distribuídas a dois grupos e a terceira apenas a um grupo.

Cada uma das três primeiras fichas de trabalho era constituída por uma pergunta diferente, por um conjunto de instruções comum às três fichas e por um conjunto de indicações, também comum às três fichas, relativas ao trabalho que os alunos deveriam realizar para resolverem o problema apresentado (registar os dados de identificação das fontes de informação utilizadas; elaborar notas a partir da leitura dos textos propostos; organizar a informação seleccionada, enumerando os principais tópicos, hierarquizando as ideias – principais e complementares, e elaborando esquemas; resolver o problema).

A quarta ficha de trabalho consistia na proposta de reformulação do trabalho feito por cada grupo, com base nas críticas do professor e dos restantes alunos.

Esta actividade desenvolveu-se ao longo de duas sessões de noventa minutos e correspondia ao que estava previsto como quarta actividade da primeira unidade didáctica da experiência.

A unidade para validação das actividades e dos materiais, que acabámos de apresentar, foi implementada no ano lectivo de 2003/2004, numa turma do 9º Ano de Escolaridade, com vinte alunos, e os dados recolhidos impuseram-nos alguns ajustamentos na versão inicial da planificação das duas unidades didácticas implementadas no âmbito da experiência e nos materiais utilizados na sua concretização.

3.1.2. Realização da experiência

A experiência foi realizada durante o ano lectivo de 2004/2005, nas aulas de Português de uma turma do 9º Ano de Escolaridade. Decorreu ao longo de um conjunto de sessões de trabalho, agrupadas em duas unidades didácticas.

Estas sessões tiveram lugar durante o tempo normal de aulas, dado que os objectivos deste estudo assim o impunham. Por conseguinte, as aulas foram leccionadas pelo professor de Português da referida turma, embora orientadas em função das necessidades da experiência, tal como aparecem descritas na secção referente às planificações das duas unidades didácticas.

Antes de se dar início à leccionação da primeira unidade, foi aplicado um teste, apresentado aos alunos como ficha de trabalho, para não causar reacções negativas por parte destes. Este teste foi novamente aplicado no final da primeira unidade, sendo dito aos alunos que deveriam realizar este trabalho com seriedade, dado que se destinava a verificar a aprendizagem ocorrida ao longo da unidade didáctica. No final da segunda unidade, foi aplicado um teste diferente.

Após a aplicação do primeiro teste, antes da realização da experiência, foi aplicado o primeiro questionário. Estabelecemos esta ordem, para que a formulação de algumas perguntas do questionário não influenciasse a resposta ao primeiro teste. De facto, embora no teste estivessem em questão competências e conhecimentos e no questionário se tratasse de representações, poderia haver algumas interferências.

Depois da aplicação do último teste, após a conclusão da experiência, ainda foi aplicado um segundo questionário.

A implementação da experiência foi antecedida por um conjunto de reuniões com o professor que leccionou as aulas, em que foram discutidos os objectivos da experiência, as condições em que esta deveria decorrer, os planos das unidades didácticas e a sua adaptação à planificação da escola e às características dos alunos da turma e ainda os materiais a utilizar.

Entre as diferentes sessões, houve também reuniões, em que o professor relatava a forma como tinha decorrido a sessão anterior e que trabalho tinha sido efectivamente realizado e explicava que problemas tinham surgido. Também eram discutidos os ajustamentos a fazer relativamente ao trabalho que se seguiria. Estas reuniões eram ainda utilizadas para o professor nos facultar o acesso aos trabalhos realizados pelos alunos.

De facto, no fim de cada sessão ou conjunto de sessões em que foram realizados trabalhos práticos, o professor recolheu-os, para serem fotocopiados, de forma a permitir a sua posterior análise.

Uma vez concluída a experiência, foi feita uma entrevista ao professor que leccionou as aulas, a fim de obter dados relativos às suas representações sobre o impacto das actividades levadas a cabo no desenvolvimento de competências de leitura funcional nos alunos nela envolvidos.

4. Materiais utilizados

Os materiais utilizados foram dois questionários, as planificações das duas unidades didácticas, os documentos de apoio ao professor, as transparências, os documentos de trabalho (fichas diversas) e os testes.

De seguida passamos a apresentar cada um destes materiais.

4.1. Os questionários

Como já foi referido, no decurso da realização desta experiência, foram utilizados dois questionários: um, aplicado antes de se dar início à mesma, destinado a permitir a caracterização dos alunos que nela participaram e a identificar as suas representações relativamente às suas competências em matéria de recolha e tratamento de informação escrita, sobretudo no âmbito das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e História, incidindo particularmente nos aspectos tratados no decurso da experiência; o segundo, destinado a identificar as representações dos alunos relativamente às mesmas

questões referidas no primeiro questionário, após a realização da experiência, e a recolher dados sobre a avaliação das actividades levadas a cabo durante a experiência em que os alunos tinham participado.

4.1.1. O primeiro questionário

Este questionário (cf. Anexo 3) foi construído a partir de uma primeira versão de dois questionários (um destinado a recolher informações que permitissem fazer a caracterização dos alunos envolvidos na experiência e outro destinado a identificar as representações dos alunos relativamente às suas competências em matéria de recolha e tratamento de informação escrita), que foram testados em duas turmas do 9º Ano de Escolaridade no ano lectivo de 2003/04.

A análise dos resultados da testagem destes dois primeiros questionários permitiu introduzir ajustamentos nas questões que não satisfaziam as condições requeridas e, assim, chegar a uma versão mais precisa. Levou ainda a que se fundissem num só, com duas secções. Esta alteração prendeu-se com a necessidade de fazer um ajustamento às condições e disponibilidades da escola e dos professores envolvidos.

Assim, o primeiro questionário, que foi aplicado antes da realização da experiência, compreendia duas secções: uma destinada a fazer a caracterização dos alunos e outra a identificar as suas representações. Cada uma destas secções estava ainda subdividida em diferentes partes.

4.1.1.1. Caracterização dos alunos

Como já foi referido, um dos objectivos da aplicação deste questionário consistia em recolher informações que permitissem fazer a caracterização dos alunos envolvidos na experiência.

Esta secção do questionário era constituída por duas partes.

Na primeira, pretendia-se recolher dados para os caracterizar relativamente aos seguintes aspectos: idade, sexo, residência, características do agregado familiar, estatuto sócio-económico e actividades realizadas nos tempos livres.

Em relação à residência, perguntava-se aos alunos qual a localidade em que residiam, se tinham residido sempre em Portugal, quais os outros países em que eventualmente

tivessem residido, qual a distância entre a casa e a escola e quanto tempo gastavam, em média, na viagem de casa para a escola.

Para caracterizar o agregado familiar, procurava-se determinar se os alunos tinham irmãos mais velhos ou mais novos e quantos eram.

Relativamente ao estatuto sócio-económico, pedia-se informação sobre o nível de escolaridade e a profissão do pai e da mãe e ainda sobre a profissão que os alunos gostariam de vir a ter.

No que diz respeito às actividades realizadas nos tempos livres, pedia-se aos alunos para indicarem, numa escala de quatro níveis (*nunca, raramente, algumas vezes e muitas vezes*), a frequência com que realizavam as seguintes actividades: ver televisão, ouvir música, brincar, jogar, conversar com os amigos, ler, praticar desporto, ir ao cinema, ir ao circo, ir ao teatro e ajudar os pais. Deixava-se ainda a possibilidade de os alunos indicarem outras actividades de lazer e a frequência com que eram realizadas.

A segunda parte desta secção do questionário serviria para recolher dados relativos à caracterização do desempenho escolar dos alunos quanto aos seguintes aspectos: integração na escola, nível do desempenho escolar, valorização das diferentes disciplinas.

Para caracterizar a integração dos alunos na escola, perguntava-se há quantos anos frequentavam a actual escola, se gostavam da escola e da turma e quais as razões. Estas eram as duas únicas questões abertas incluídas neste questionário.

Relativamente ao desempenho escolar, perguntava-se se já tinham ficado retidos alguma vez, como consideravam o seu desempenho numa escala de cinco níveis (*Mau, Fraco, Razoável, Bom e Muito Bom*) e qual o nível atingido na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, no último período do ano lectivo anterior.

Para saber qual a valorização atribuída às diferentes disciplinas pelos alunos, pedia-se para manifestarem o seu gosto pessoal pelas diferentes disciplinas, recorrendo a uma escala de quatro valores (*Não gosto, Gosto pouco, Gosto bastante e Gosto muito*), para indicarem o grau de importância que atribuíam às diferentes disciplinas, também recorrendo a uma escala de quatro valores (*Nada importante, Pouco importante, Importante e Muito importante*), e ainda para assinalarem o grau de facilidade que atribuíam às diferentes disciplinas, utilizando uma escala de quatro níveis (*Difícil, Pouco fácil, Fácil e Muito fácil*).

Por conseguinte, esta secção do questionário continha perguntas destinadas a caracterizar os alunos quanto a alguns aspectos que considerámos importantes para explicar eventuais diferenças no seu desempenho relativamente às actividades a desenvolver no decurso da experiência, perguntas destinadas a reunir informação para avaliar o desempenho dos alunos na sua vida escolar e perguntas sobre as suas representações relativamente à importância das várias disciplinas.

Para facilitar e tornar o mais objectivas possível as respostas dadas a este questionário pelos alunos, a maior parte das perguntas que o constituíam eram fechadas.

4.1.1.2. Representações dos alunos

Como já foi dito, a segunda secção deste questionário destinava-se a identificar as representações dos alunos relativamente às suas competências em matéria de recolha e tratamento de informação escrita, sobretudo no âmbito das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e História, incidindo particularmente nos aspectos tratados no decurso da experiência.

Esta secção era constituída por quatro partes: uma incidia sobre o papel da leitura nas aulas das diversas disciplinas (Parte III), outra sobre os hábitos de estudo dos alunos (Parte IV), outra ainda sobre o papel da leitura no estudo (Parte V) e a última sobre a transversalidade da língua materna (Parte VI).

Para recolher dados relativamente às suas representações sobre o papel da leitura nas aulas das diversas disciplinas, pedia-se aos alunos que indicassem, recorrendo a uma escala de quatro níveis (*Nunca, Poucas vezes, Algumas vezes e Muitas vezes*), a frequência com que realizavam diferentes actividades (ler em voz alta, ler silenciosamente, procurar informação na Internet, sublinhar informação relevante em textos lidos e tomar notas a partir de textos lidos – do manual, de livros, da Internet) nas aulas das diversas áreas curriculares, em geral, e nas aulas de Língua Portuguesa e de História, em particular. Pedia-se também aos alunos que indicassem, usando uma escala de quatro níveis (*Inútil, Pouco útil, Útil e Muito útil*), o grau de importância que atribuíam às diferentes actividades acima enumeradas na vida escolar e nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e de História.

Para recolher dados relativos aos hábitos de estudo dos alunos, perguntava-se quanto tempo dedicavam, por semana, ao estudo das áreas curriculares disciplinares, em geral, e

das de Língua Portuguesa e de História, em particular. Pedia-se também aos alunos para indicarem, utilizando uma escala de quatro níveis (*Nunca, Poucas vezes, Algumas vezes, Muitas vezes*), com que frequência realizavam diferentes actividades (ler em voz alta, ler silenciosamente, procurar informação na Internet, sublinhar informação relevante em textos lidos e tomar notas a partir de textos lidos – do manual, de livros, da Internet) na realização dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares, em geral, e, especificamente, das de Língua Portuguesa e de História. Perguntava-se ainda quais os aspectos que os alunos consideravam que deviam alterar com vista à obtenção de melhores resultados nas áreas curriculares disciplinares, em geral, e, especificamente, nas de Língua Portuguesa e de História.

Na parte do questionário relacionada com o papel da leitura no estudo, perguntava-se quanto tempo por semana dedicavam à leitura para estudar para as diferentes áreas curriculares disciplinares. Tomando como base uma escala de quatro níveis (*Nunca, Poucas vezes, Algumas vezes, Muitas vezes*), perguntava-se com que frequência realizavam, durante a leitura de um texto, as seguintes actividades: sublinhar a informação mais relevante com uma cor, sublinhar a informação mais relevante com duas ou várias cores, registar tópicos, transcrever elementos do texto, escrever pequenos textos e fazer esquemas. Pedia-se para, recorrendo à mesma escala, indicarem com que frequência, durante a leitura de um texto, sublinhavam os seguintes elementos: palavras, frases ou partes do texto que se referem às ideias principais, substantivos, formas verbais, advérbios e locuções adverbiais (tempo, lugar), elementos de ligação (conjunções, locuções conjuncionais), aquilo que parece de acordo com o que se pensa e aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem. Pedia-se ainda para indicarem com que frequência, durante a tomada de notas a partir de um texto, se apoiavam nos seguintes elementos: títulos e subtítulos; palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais; substantivos, formas verbais; advérbios e locuções adverbiais (tempo, lugar); elementos de ligação (conjunções, locuções conjuncionais); tamanho da letra; cores do texto; disposição na página; aquilo que parece de acordo com o que se pensa; aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem. Perguntava-se também para indicarem o grau de facilidade que costumavam sentir durante a leitura, usando uma escala de quatro níveis (*Muita facilidade, Facilidade, Algumas dificuldades e Muitas dificuldades*). Pedia-se também para, recorrendo a uma escala de quatro níveis (*Nunca, Poucas vezes, Algumas vezes e*

Muitas vezes), indicarem o grau de dificuldade que habitualmente sentiam relativamente aos seguintes aspectos: vocabulário, estrutura das frases, estrutura do texto, conhecimentos relacionados com o tema do texto, finalidades do texto, identificação das ideias principais e distinção entre ideias principais e ideias secundárias. Finalmente, pedia-se aos alunos para, tendo em conta uma escala compreendendo quatro graus (*Nunca, Poucas vezes, Algumas vezes* ou *Muitas vezes*), indicarem com que frequência adoptavam os seguintes procedimentos perante as dificuldades em compreensão na leitura: desistir, interromper a leitura e retomá-la mais tarde, consultar o dicionário (ou outras fontes de informação), pedir ajuda para resolver as dificuldades que surgiam.

A parte do questionário relacionada com a transversalidade da Língua Materna era constituída por quatro questões, sendo que algumas delas tinham subdivisões. Nesta parte, foram incluídas questões abertas e questões fechadas.

Através da primeira questão, aberta, pretendíamos recolher informações acerca daquilo que o aluno pensava sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos através da área curricular de Língua Portuguesa quando terminasse os estudos. Na segunda questão, também aberta, perguntava-se ao aluno se conhecia profissões e actividades que requeressem conhecimentos de Língua Portuguesa e, em caso afirmativo, quais e que conhecimentos seriam por elas exigidos. A terceira questão, fechada, permitiria recolher informação sobre a importância que o aluno atribuía aos conteúdos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para as diferentes disciplinas, usando uma escala de quatro níveis (*Nada importantes, Pouco importantes, Importantes e Muito importantes*). Através da última questão, pedia-se aos alunos para, recorrendo a uma escala de quatro níveis (*Nunca, Poucas vezes, Algumas vezes, Muitas vezes*), darem a sua opinião sobre a forma como se manifesta o contributo da área curricular de Língua Portuguesa para a de História, ao nível do tratamento de conteúdos semelhantes e do desenvolvimento da compreensão oral, da expressão oral, de estratégias de leitura e da expressão escrita. Em questões abertas, perguntava-se ainda quais os conteúdos programáticos da área curricular de Língua Portuguesa que o aluno considerava mais úteis para a de História e quais as razões porque considerava esses conteúdos importantes.

4.1.2. O segundo questionário

O objectivo da aplicação deste questionário consistia em identificar as representações dos alunos relativamente às mesmas questões da segunda secção do primeiro questionário, após a realização da experiência. Por conseguinte, consistia em identificar as representações dos alunos que participaram na experiência relativamente às suas competências em matéria de recolha e tratamento de informação escrita, sobretudo no âmbito das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de História, após a realização da mesma.

Este questionário foi aplicado depois da realização da experiência, para podermos comparar as respostas dadas antes da implementação das unidades didácticas com as respostas dadas às mesmas questões depois desta, de forma a determinarmos se esta tinha tido alguma influência sobre as representações dos alunos.

Por conseguinte, este questionário (cf. Anexo 4) era constituído pelas mesmas quatro partes relativas às representações, que foram apresentadas no primeiro questionário, e incluía ainda uma quinta parte, destinada a recolher informações sobre a avaliação das actividades levadas a cabo durante a experiência em que os alunos tinham participado.

Esta última parte incluía quatro perguntas fechadas e uma aberta.

Na primeira pergunta, pedia-se aos alunos que indicassem, numa escala de quatro níveis (*Muito pouco*, *Pouco*, *Suficiente* e *Demasiado*), como avaliavam o tempo destinado, nas aulas de Língua Portuguesa, ao tratamento da leitura, do SIR e da TDN. Na segunda e na terceira, pedia-se aos alunos que indicassem, numa escala de quatro níveis (*Inúteis*, *Pouco úteis*, *Úteis* e *Muito úteis*), como avaliavam as actividades, propostas nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do tratamento do SIR e da TDN, respectivamente. Na quarta, pedia-se aos alunos que indicassem, numa escala de quatro níveis (*Nada pertinentes*, *Pouco pertinentes*, *Pertinentes* e *Muito pertinentes*), como avaliavam os materiais que lhes tinham sido fornecidos no âmbito do tratamento da leitura, do SIR e da TDN. Finalmente, na última pergunta, pedia-se aos alunos para indicarem os aspectos que consideravam que deveriam ser melhorados no trabalho sobre a leitura, o SIR e a TDN, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

4.2. As unidades didácticas

Como já foi indicado, o centro desta experiência consistia na implementação de um conjunto de actividades pelo professor de Língua Portuguesa de uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico (mais concretamente, do 9º Ano de Escolaridade).

Este conjunto de actividades foi organizado em duas unidades didácticas. Para cada uma destas unidades, procedemos à necessária planificação, a partir de uma recolha de dados, feita principalmente com base em pesquisa bibliográfica, bem como na análise da legislação que regulamenta o funcionamento do 3º Ciclo do Ensino Básico e das recomendações do Ministério da Educação para este nível de ensino. Também tivemos em conta informações recolhidas a partir da análise das planificações da escola envolvida na experiência e do contacto com professores do Ensino Básico.

4.2.1. Planificações

Como já dissemos, a experiência centrou-se na implementação de duas unidades didácticas, ambas incluídas na planificação anual da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, mas estabelecendo relações com a de História.

Para cada uma destas unidades didácticas, formulámos objectivos, seleccionámos e organizámos actividades, estabelecemos limites temporais para a sua realização, elaborámos materiais a utilizar na sua leccionação e previmos forma de avaliação, que também forneceriam dados para análise no âmbito do projecto de investigação.

4.2.1.1. Unidade didáctica 1

A primeira unidade compreendia três momentos que decorreram ao longo de sete sessões de noventa minutos cada uma (cf. Anexo 5).

O primeiro momento consistia na apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber.

Deste momento faziam parte três actividades.

Através da primeira actividade, pretendia-se sensibilizar os alunos para a problemática da leitura para recolha de informação. Consistia na apresentação de um problema à turma, feita pelo professor, seguida de um diálogo entre este e os alunos com

vista à procura de soluções para esse problema, e foi desenvolvida ao longo de uma sessão de noventa minutos.

A segunda actividade consistia num exercício de resolução de um problema, apresentado pelo professor, a partir da recolha de informação com base num texto escrito. Este exercício foi realizado pelos alunos sob a orientação do professor.

A terceira actividade consistia numa sistematização mais formal, mediante a apresentação e comentário de transparências, previamente preparadas pelo professor sob a orientação do investigador.

Os alunos foram convidados a reflectir, conjuntamente com o professor, sobre a importância destas diferentes estratégias para uma melhor compreensão dos textos escritos. Estava em causa a valorização, por parte do aluno, da utilização das estratégias em estudo. Esta valorização passava pela possibilidade de aplicar as estratégias em diferentes situações da vida do indivíduo: enquanto aluno e, posteriormente, enquanto cidadão, na sua vida activa.

As transparências anteriormente referidas (cf. Anexo 6) davam resposta a questões relativas à importância da leitura como forma de recolher informação e ao recurso a estratégias como o SIR e a TDN, respostas essas que decorriam das conclusões da Actividade 1 e da experimentação levada a cabo durante a Actividade 2 (cf. Quadro 4).

Estas duas actividades desenvolveram-se ao longo de uma sessão de noventa minutos.

O segundo momento consistia na realização de diversas actividades, envolvendo a aplicação, a vários textos, das estratégias de recolha e tratamento de informação escrita trabalhadas durante esta experiência: sublinhar informação relevante (SIR) e tomada de notas (TDN).

Deste momento faziam parte duas actividades.

A primeira consistia num trabalho de aplicação, realizado em pequenos grupos, em que os alunos fariam, a partir de um conjunto de textos distribuídos pelo professor (cf. Anexo 6), uma recolha de informação com vista à resolução de um determinado problema, também proposto pelo professor. Os alunos deveriam recorrer às estratégias de recolha e tratamento de informação escrita trabalhadas juntamente com o professor no primeiro momento da experiência: sublinhar informação relevante (SIR) e tomada de notas (TDN). Desta actividade, faziam ainda parte a apresentação das conclusões à turma e a sua

reformulação com base nas críticas feitas pelo professor e pelos restantes alunos. Esta actividade foi desenvolvida ao longo de duas sessões de noventa minutos.

A segunda actividade consistia na resolução de um novo problema (cf. Anexo 6), utilizando as estratégias de recolha e tratamento de informação escrita anteriormente referidas e seguindo os mesmos passos da actividade anterior, sendo agora o trabalho realizado individualmente. Esta actividade ocupou duas sessões de noventa minutos.

O terceiro momento da primeira unidade didáctica consistia na realização de um teste de avaliação. Este incluía actividades de leitura para recolha de informação, implicando o recurso ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas. Esta actividade ocupou uma sessão de noventa minutos.

Para a implementação destas actividades foram preparados alguns materiais que agrupamos sob as designações de “documentos de apoio ao professor”, “transparências”, “documentos de trabalho” e “fichas de trabalho” (cf. Anexo 6).

A descrição destes materiais é apresentada mais adiante, no desenvolvimento deste capítulo.

4.2.1.2. Unidade didáctica 2

A segunda unidade didáctica, destinada a permitir a aplicação das estratégias aprendidas ao longo da primeira unidade didáctica numa outra que fazia parte da planificação das aulas de Língua Portuguesa, compreendia também três momentos, que decorreram ao longo de sete sessões de noventa minutos (cf. Anexo 7).

O primeiro momento consistia na recapitulação/sistematização de diversas estratégias relacionadas com o processamento de informação a partir de textos escritos ligados a vários domínios do saber. Este momento era constituído por uma actividade que se destinava a recapitular, de uma forma abreviada, os aspectos essenciais da Unidade didáctica 1, dado que, entre esta e o conjunto das actividades centradas na leitura funcional a inserir nesta segunda unidade didáctica, decorreu um hiato temporal de um mês que coincidiu também com a mudança do segundo período para o terceiro.

Neste momento, o professor deveria retomar os aspectos essenciais da Actividade 3 da Unidade didáctica 1 (Sistematização/Reflexão/Consolidação).

Assim, os alunos seriam novamente confrontados com a informação relativa às estratégias anteriormente apresentadas e convidados a retomar a reflexão sobre a

importância dessas diferentes estratégias para uma melhor compreensão dos textos escritos, a partir de uma apresentação que dava resposta às questões do quadro síntese sobre a Leitura, SIR e TDN, apresentado na descrição da terceira actividade da primeira unidade (cf. Quadro 4).

Esta actividade desenvolveu-se ao longo de parte de uma sessão de noventa minutos.

O segundo momento consistia na realização de um trabalho de pesquisa em que os alunos, a partir de textos normalmente utilizados na área curricular disciplinar de História (cf. Anexo 8) e com recurso às estratégias de recolha e tratamento de informação escrita adquiridas e desenvolvidas durante a unidade consagrada a esta temática (Unidade didáctica 1), procurariam respostas para os vários problemas apresentados pelo professor.

A primeira parte desta actividade desenvolveu-se ao longo de parte de uma sessão de noventa minutos, em que o professor apresentou os diversos “problemas” que os alunos teriam que resolver e distribuiu o trabalho a realizar. Este seria concretizado durante o resto desta sessão e ao longo de mais quatro sessões de noventa minutos.

O terceiro momento consistia na realização de um teste de avaliação constituído por duas partes. A primeira parte incluiria questões habituais num teste de Língua Portuguesa para o 9º Ano de Escolaridade e a segunda parte seria constituída por uma questão que implicava que o aluno recorresse às estratégias de recolha e tratamento de informação escrita adquiridas e desenvolvidas no decurso da Unidade didáctica 1 e consolidadas nas Actividades 1 e 2 desta unidade (cf. Anexo 11).

Esta actividade desenvolveu-se ao longo de duas sessões de noventa minutos.

Tal como aconteceu relativamente à primeira unidade, também para a segunda unidade foram preparados alguns materiais que descrevemos mais adiante, no desenvolvimento deste capítulo.

4.3. Documentos de apoio ao professor

O que designámos por “Documentos de apoio ao professor” era um conjunto de seis textos (cf. Anexo 2), em que se apresentavam fundamentos teóricos relativos:

- à importância da leitura para recolha de informação na Sociedade do Conhecimento;
- às instâncias intervenientes na leitura (*leitor, texto e contexto*);
- às modalidades de leitura a utilizar para a recolha de informação;

- às estratégias associadas à leitura funcional, nomeadamente o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

Fazia ainda parte deste conjunto de documentos uma pequena lista com alguma bibliografia que desenvolvia mais as questões tratadas nestes textos.

Estes documentos destinavam-se a facilitar ao professor envolvido na experiência a revisão dos principais conceitos a serem trabalhados com os alunos ao longo das várias sessões nela incluídas.

4.4. Transparências

Para ajudar a levar a cabo as actividades previstas nas duas unidades didácticas, foi elaborado um conjunto de transparências (cf. Anexos 6 e 8).

Estas transparências foram utilizadas com diferentes finalidades: apresentar os enunciados dos problemas que se pretendia que os alunos resolvessem; apresentar fontes de informação para a resolução de alguns problemas, de forma a poderem ser trabalhadas simultaneamente pelo professor e pelos alunos; facilitar a elaboração de sínteses relativamente a assuntos que tinham sido trabalhados pelos alunos e pelo professor ao longo das sessões.

Assim, a primeira transparência incluía uma imagem de um escritor, apresentada na parte superior do acetato, e um conjunto de cinco perguntas (“Quem é?”; “O que fez?”; “Quando viveu?”; “Onde viveu (vive)?”; “Com quem viveu (vive?)?”), apresentadas na parte inferior.

A segunda transparência incluía um texto destinado a fornecer informação para responder às questões formuladas na primeira. O facto de o texto ser apresentado em acetato prendia-se com a necessidade de utilizar um meio que facilitasse ao professor e a todos os alunos, em simultâneo, a localização da informação relevante para a resolução do problema e que permitisse, de uma forma simples e visível para todos os alunos, ao mesmo tempo, exemplificar como é que essa informação podia ser destacada, utilizando o sublinhado. Sobre a transparência com o texto, era colocado um acetato limpo, para ser possível fazer emendas ao sublinhado e reutilizá-la noutras sessões.

A terceira transparência apresentava, na sua parte superior, uma pergunta, e, na parte inferior, uma imagem relacionada com o problema a tratar. Com esta transparência, fazia-

se a apresentação do problema que se pretendia que os alunos resolvessem, utilizando as estratégias de sublinhar a informação relevante (SIR) e tomada de notas (TDN).

As restantes transparências apresentavam uma síntese sobre assuntos trabalhados pelos alunos e pelo professor: leitura para recolha de informação, instâncias intervenientes na leitura, escolhas envolvidas na leitura e modalidades de leitura, leitura aprofundada, sublinhar informação relevante (SIR) e tomada de notas (TDN).

4.5. Documentos de trabalho

Designámos por “documentos de trabalho” um conjunto de fichas contendo textos seleccionados e organizados em função das actividades propostas ao longo das duas unidades didácticas (cf. Anexos 6 e 8).

Estes textos foram retirados de diversas fontes, procurando-se sempre que tivessem características semelhantes aos textos com que os alunos normalmente trabalham nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de História. Para isso, recorremos a manuais de Língua Portuguesa e a obras de referência relacionadas com a Literatura e com a História. Também usámos textos retirados de CDs relacionados com a Literatura ou com a História e textos elaborados propositadamente para este estudo. Todas estas fichas apresentavam a identificação da fonte de onde tinham sido retirados os textos utilizados.

A maior parte destes documentos de trabalho estavam associados a uma outra ficha, a que chamámos “ficha de trabalho” (cf. Anexos 6 e 8), e em que eram dadas indicações relativamente à função do documento de trabalho.

Isto, porém, não aconteceu na ficha utilizada na terceira actividade da Unidade didáctica 1, em que se apresentava uma síntese relativa a assuntos trabalhados pelos alunos e pelo professor (leitura para recolha de informação, instâncias intervenientes na leitura, escolhas envolvidas na leitura e modalidades de leitura, leitura aprofundada, sublinhar informação relevante e tomada de notas). Esta ficha (cf. Anexo 6) destinava-se a facilitar aos alunos o acompanhamento do que foi apresentada em acetato e a possibilitar que eles sublinhassem as partes que entendessem ou tomassem notas ao longo da apresentação.

4.6. Fichas de trabalho

Como já dissemos na secção relativa aos “documentos de trabalho”, as “fichas de trabalho” (cf. Anexos 6 e 8) destinavam-se a apresentar o enunciado do problema que os

alunos deveriam solucionar e as indicações relativas ao trabalho que deviam efectuar para resolverem esse problema (registar os dados de identificação das fontes de informação utilizadas; tomar notas com base na leitura desses textos; organizar a informação seleccionada, enumerando os principais tópicos, hierarquizando as ideias – principais e secundárias – e elaborando esquemas; apresentar a resolução do problema proposto pelo professor).

As “fichas de trabalho”, destinadas a serem resolvidas pelos alunos em pequenos grupos, apresentavam também instruções relativas à forma como estes deveriam organizar as actividades. Essas instruções eram as seguintes:

- 1 - Combinar com os colegas de grupo qual o texto que cada um iria trabalhar;
- 2 - Ler silenciosa e rapidamente o texto que lhe tivesse sido distribuído, de modo a encontrar informação relevante sobre a questão apresentada;
- 3 - Apresentar o texto lido aos restantes elementos do grupo e expressar a sua opinião sobre a sua importância relativamente ao problema apresentado;
- 4 - Seleccionar os textos relevantes para responder ao problema apresentado e justificar a selecção feita;
- 5 - Sublinhar, nos textos seleccionados, informação relevante sobre o problema apresentado;
- 6 - A partir dos textos seleccionados, tirar as notas consideradas importantes para redigir um texto contendo uma resposta ao problema apresentado;
- 7 - Apresentar a informação sublinhada e as notas tiradas aos restantes elementos do grupo;
- 8 - Discutir os resultados das actividades de leitura, para chegar a um consenso;
- 9 - Organizar a informação seleccionada de forma a redigir um texto sobre o problema apresentado;
- 10 - Redigir um texto que respondesse ao problema apresentado, tendo por base a informação obtida a partir dos textos seleccionados.

4.7. Os testes

Como já dissemos anteriormente, ao longo deste estudo foram aplicados três testes. Os dois primeiros apresentavam a mesma estrutura e o terceiro era constituído por uma

parte que correspondia a uma prova normal de Língua Portuguesa e por outra parte em que era pedido um exercício equivalente ao último exercício dos dois primeiros testes.

A primeira versão destes testes foi testada a partir da sua aplicação numa turma do 9º Ano de Escolaridade, incluindo trinta e dois alunos, durante o ano lectivo de 2003/2004. Este trabalho prévio deu lugar a alguns ajustamentos, que derivaram da análise das respostas dadas por estes alunos.

De seguida, passamos a apresentar os objectivos destes testes e a sua constituição.

4.7.1. A sua função

Os testes que foram aplicados destinavam-se a determinar os conhecimentos dos alunos sobre:

- a leitura para recolha de informação, nomeadamente no que se referia à sua importância, às instâncias intervenientes e às modalidades a utilizar na recolha de informação;

- estratégias como sublinhar informação relevante (SIR) e tomar notas (TDN).

Assim, na resolução do teste, os alunos deviam:

- revelar conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação, as instâncias intervenientes, modalidades a utilizar na recolha de informação e estratégias de recolha e tratamento de informação escrita (SIR e TDN);

- utilizar estratégias de recolha e tratamento de informação escrita, nomeadamente sublinhar informação relevante (SIR), para manter a atenção durante a leitura e para posteriormente localizar essa informação com mais facilidade, e tomar notas a partir de textos lidos (TDN), para reter informação e organizar a informação seleccionada;

- reflectir sobre as técnicas usadas para sublinhar informação relevante e para tomar notas;

- redigir textos, tendo por base a informação sublinhada e as notas tomadas.

4.7.2. A sua constituição

O primeiro teste (cf. Anexo 9), que foi aplicado antes da realização da experiência e após a leccionação da primeira unidade didáctica, foi dividido em duas partes.

A primeira parte era constituída por um exercício de classificação de afirmações e um exercício de estabelecimento de correspondências.

A segunda parte era constituída por um exercício de leitura (para selecção de informação relevante em relação a uma determinada finalidade que era indicada, tendo por base o sublinhar informação relevante e a tomada de notas) e por um conjunto de quatro perguntas que levavam os alunos a reflectir sobre a forma como tinham procedido durante a actividade de leitura para selecção de informação.

No primeiro exercício, para cada aspecto considerado na unidade didáctica, eram apresentadas uma afirmação verdadeira e uma afirmação falsa. Assim, eram apresentadas afirmações sobre: a importância da leitura para a recolha da informação, as instâncias intervenientes neste processo, modalidades de leitura a utilizar na recolha de informação, sublinhar as ideias relevantes num texto e suas finalidades, como sublinhar, tomar notas e suas finalidades, como tomar notas.

O segundo exercício propunha aos alunos que estabelecessem as correspondências possíveis entre uma lista de dez modalidades de leitura e uma lista de sete finalidades que podiam ser atribuídas a essas diferentes modalidades de leitura. Como é óbvio, entre estas finalidades, havia várias que podiam ser atribuídas a diferentes modalidades de leitura.

O terceiro exercício consistia numa actividade de leitura de dois textos para identificar informação relevante relativamente a uma questão colocada, sublinhar essa informação relevante, tomar notas e organizar a informação recolhida a fim de redigir um texto que desse resposta à questão colocada.

O quarto exercício era constituído por quatro perguntas sobre o modo como os alunos tinham sublinhado o texto e tirado notas e visava avaliar a sua capacidade de reflexão sobre o trabalho realizado.

No quadro que se segue (Quadro 5), apresenta-se a correspondência entre os objectivos do teste e os exercícios propostos.

Objectivos:	Exercícios:
<p>A – Com os testes pretende-se determinar os conhecimentos dos alunos sobre:</p> <p>1- Leitura para recolha de informação</p> <p>1.1. - Importância da leitura para a recolha de informação</p> <p>1.2. - Instâncias intervenientes na leitura</p> <p>1.3. - Modalidades de leitura a utilizar na recolha de informação</p> <p>2- Sublinhar informação relevante (SIR)</p> <p>3- Tomar notas (TDN).</p>	<p>1.1; 1.2; 2; 3.1</p> <p>1.3; 1.4</p> <p>1.5; 1.6; 2</p> <p>1.7; 1.8; 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 3.2.1; 4.1; 4.2</p> <p>1.13; 1.14; 1.15; 1.16; 1.17; 1.18; 3.2.2; 3.3; 4.3; 4.4</p>
<p>B – Os alunos devem:</p> <p>1- Revelar conhecimentos sobre:</p> <p>1.1. - Importância da leitura para a recolha de informação;</p> <p>1.2. - Instâncias intervenientes na leitura;</p> <p>1.3. - Modalidades de leitura a utilizar na recolha de informação;</p> <p>1.4. - Estratégias de recolha e tratamento de informação escrita (SIR e TDN).</p> <p>2. - Utilizar estratégias de recolha e tratamento de informação escrita:</p> <p>2.1- Sublinhar informação relevante para manter a atenção durante a leitura e para posteriormente localizar essa informação com mais facilidade;</p> <p>2.2- Escrever notas a partir de textos lidos para reter informação;</p> <p>2.3- Organizar a informação seleccionada.</p> <p>3- Redigir textos, tendo por base a informação sublinhada e as notas tomadas.</p> <p>4- Reflectir sobre:</p> <p>4.1- Técnicas usadas para sublinhar informação relevante;</p> <p>4.2- Técnicas usadas para tomar notas.</p>	<p>1.1; 1.2; 2; 3.1</p> <p>1.3; 1.4</p> <p>1.5; 1.6; 2</p> <p>1.7; 1.8; 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 1.13; 1.14; 1.15; 1.16; 1.17; 1.18; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4</p> <p>3.2.1</p> <p>3.2.2</p> <p>3.3</p> <p>3.4</p> <p>4.1; 4.2</p> <p>4.3; 4.4</p>

Quadro 5: Correspondências entre os objectivos do teste e os exercícios propostos

Os textos utilizados para o exercício de leitura, SIR e TDN foram escolhidos de forma a serem equivalentes aos que seriam utilizados ao longo das actividades incluídas nas unidades didácticas, em termos de extensão e grau de dificuldade, e a apresentarem características semelhantes aos textos com que os alunos normalmente trabalham nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de História.

O segundo teste (cf. Anexo 10) apresentava a mesma estrutura do primeiro teste, tendo apenas sido introduzidos novos textos no terceiro exercício, que, como já dissemos, consistia numa actividade de leitura de dois textos para identificar informação relevante relativamente a uma questão colocada, sublinhar essa informação relevante, tomar notas e organizar a informação recolhida a fim de redigir um texto que desse resposta à questão colocada.

O terceiro teste era constituído por uma parte que correspondia a uma prova normal de Língua Portuguesa e por outra parte (cf. Anexo11) em que era pedido um exercício equivalente ao terceiro exercício dos dois primeiros testes. Contudo, neste exercício do terceiro teste, em vez de serem apresentados dois textos, como aconteceu no primeiro e no segundo testes, eram apresentados três textos para os alunos lerem, identificarem a informação relevante relativamente a uma questão colocada, sublinharem essa informação relevante, tomarem notas e organizarem a informação recolhida a fim de redigir um texto que desse resposta à questão colocada.

5. Entrevista

A partir de uma entrevista ao professor interveniente na experiência realizada, procurámos obter dados sobre as suas representações relativamente ao impacto das actividades levadas a cabo junto dos seus alunos.

Esta entrevista teve como objectivos:

- recolher elementos que permitissem caracterizar o professor envolvido na experiência e o contexto em que esta foi realizada;
- conhecer as representações do professor envolvido na experiência acerca do impacto que a intervenção teve no desenvolvimento de competências de leitura funcional nos seus alunos;
- conhecer a opinião do professor sobre a sua participação na experiência.

Os dados recolhidos a partir desta entrevista foram organizados num relatório que foi apreciado e subscrito pelo referido professor (cf. Anexo 12).

6. Tratamento e análise dos dados

Para responder às nossas questões de investigação, procurámos obter os dados necessários através de dois questionários, dois testes, uma parte de um terceiro teste e uma entrevista ao professor de Língua Portuguesa da turma em que a experiência foi realizada.

Estes dados foram organizados em quatro grupos, para se proceder à respectiva análise e interpretação: caracterização dos alunos, representações dos alunos sobre a leitura, desempenho dos alunos em termos de conhecimentos sobre leitura funcional e desempenho dos alunos em termos de SIR e TDN.

A cada um destes grupos de dados corresponde um capítulo na parte relativa à análise e interpretação dos dados: Capítulo 6 – Caracterização dos alunos, Capítulo 7 – Representações dos alunos sobre a leitura, Capítulo 8 – Desempenho dos alunos em termos de conhecimentos sobre leitura funcional e Capítulo 9 – Desempenho dos alunos relativo ao SIR e à TDN.

Em cada um destes capítulos, descrevemos pormenorizadamente os procedimentos adoptados para a análise dos dados a que se refere.

7. Observações finais

Neste trabalho, realizámos um estudo de caso e optámos fundamentalmente por uma abordagem metodológica de tipo qualitativo.

Procurámos respostas para as questões de investigação com base na análise dos dados obtidos a partir da realização de uma experiência que esteve no centro deste estudo.

Para levar a cabo esta experiência, preparámos, testámos, revimos e utilizámos um conjunto de materiais indispensáveis para a realização do trabalho que ela implicava: dois questionários, planificações de duas unidades didáticas, materiais utilizados nessas unidades e três testes. Preparámos e realizámos também uma entrevista ao professor da turma em que foi desenvolvida a experiência e elaborámos o respectivo relatório. Todos estes materiais são parte importante deste trabalho.

A partir da realização desta experiência recolhemos um conjunto considerável de dados. A análise e interpretação destes dados recolhidos foram organizadas em quatro grupos: caracterização dos alunos, representações dos alunos sobre a leitura, desempenho dos alunos em termos de conhecimentos sobre leitura funcional e desempenho dos alunos em termos de SIR e TDN.

CAPÍTULO 6: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

1. Introdução

Como referimos no capítulo anterior, relativo à metodologia utilizada na concepção, implementação e avaliação da experiência levada a cabo com uma turma do 9º Ano de Escolaridade, nas aulas de Língua Portuguesa, ao longo da realização da mesma procurámos obter os dados necessários para responder às questões de investigação por nós formuladas.

Estes dados foram recolhidos através de dois questionários, dois testes, uma parte de um terceiro teste e uma entrevista ao professor de Língua Portuguesa da turma em que a experiência foi realizada. Recolhemos ainda outros dados, fornecidos por este professor, relativos ao desempenho dos alunos nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de História.

Ao longo deste capítulo vamos apresentar a análise e a interpretação dos dados relativos à caracterização dos alunos.

2. Caracterização dos alunos

A caracterização dos alunos, que a seguir apresentamos, foi feita a partir dos dados fornecidos pelas Partes I e II do primeiro questionário, passado antes de se dar início à experiência, (cf. Anexo 3) e ainda pela Questão 12 (Parte IV) e pela Questão 15 (Parte V) do mesmo questionário.

Na caracterização dos alunos, tivemos em conta os seguintes aspectos: a idade, o sexo, a residência, o agregado familiar, o estatuto sócio-económico, a ocupação dos tempos livres, a integração na escola, o nível de desempenho escolar, a valorização das diferentes disciplinas e os hábitos de estudo.

A partir da análise destes dados, pretendeu-se construir uma imagem dos alunos que pudesse ajudar a identificar alguns factores importantes para a interpretação dos dados relativos aos outros aspectos a estudar.

Contudo, os dados obtidos através deste questionário também se destinavam a ser utilizados pelo professor para caracterizar a turma. Por essa razão, foram nele incluídos

algumas perguntas que forneciam dados que se revestiam de pouca ou nenhuma importância para este estudo.

Foram recolhidos dados relativos a dezanove alunos.

2.1. Idade

Os dados relativos à idade são apresentados no Quadro 6.

Idades	Número	Percentagem
14	10	52,6%
15	7	36,9%
16	2	10,5%
Total	19	100 %

Quadro 6: Caracterização dos alunos quanto à idade

Como se pode depreender da leitura deste quadro, a grande maioria dos alunos tinha idades compreendidas entre os catorze (52,6%) e os quinze anos (36,9%).

Havia, portanto, um grande número de alunos que tinha feito um percurso escolar normal.

2.2. Sexo

O Quadro 7 apresenta a distribuição dos alunos envolvidos na experiência de acordo com esta variável.

Sexo	Número	Percentagem
Masculino	10	52,6%
Feminino	9	47,4%
Total	19	100 %

Quadro 7: Caracterização dos alunos quanto ao sexo

A constituição da turma em que se desenvolveu a experiência apresentava-se equilibrada relativamente ao número de rapazes e de raparigas que dela faziam parte, sendo, contudo, maior a percentagem de rapazes (52,6%) do que a das raparigas (47,4%).

É de sublinhar que esta relação é próxima da observada relativamente à população residente em Portugal, apresentada pelos resultados do Censos 2001, em que se verifica que a percentagem de indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, é ligeiramente inferior à percentagem de indivíduos do sexo masculino com a mesma idade (cf. INE: 2002, 372).

2.3. Residência

Relativamente à residência, perguntou-se aos alunos qual era o seu local de residência, se já tinham residido no estrangeiro, qual era a distância entre a sua residência e a escola e quanto tempo demoravam a fazer esse percurso. Os dados obtidos a partir das respostas a essas perguntas são apresentados no Quadro 8.

Residência			Número	%
Residência temporária no estrangeiro	Não		14	73,6%
	Sim	França	2	10,5%
		Espanha	1	5,3%
		EUA	1	5,3%
	Sem resposta		1	5,3%
Total			19	100%
Local de residência	Na localidade da escola		7	36,8%
	Fora da localidade da escola		12	63,2%
Total			19	100%
Distância entre o local de residência e a escola	1 a 4 Km		7	36,8%
	5 a 9 Km		6	31,6%
	10 a 15 Km		6	31,6%
Total			19	100%
Tempo de deslocação entre o local de residência e a escola	1 a 5 minutos		6	31,6%
	6 a 10 minutos		7	36,8%
	11 a 19 minutos		0	0,0%
	20 a 55 minutos		6	31,6%
Total			19	100%

Quadro 8: Caracterização dos alunos com base nos dados relativos à residência

A partir da leitura deste quadro, constata-se que maioria dos alunos (73,6%) tinha residido sempre em Portugal. Os alunos que declararam ter residido temporariamente no estrangeiro (21%) tinham em Espanha (5,3%), em França (10,5%) e nos EUA (5,3%).

Quando se realizou a experiência, a maior parte dos alunos (63,2%) residia fora da localidade em que se situava a escola, em oito localidades diferentes.

Contudo, é de salientar que nenhuma destas localidades distava mais de 15 quilómetros da escola. Por esta razão, a maioria dos alunos (68,4%) apenas gastava até dez minutos para se deslocar de sua casa até à escola.

2.4. Agregado familiar

Relativamente ao agregado familiar, perguntou-se aos alunos quantos irmãos tinham e quantos eram mais velhos do que eles. Os resultados, apurados a partir das respostas dadas, são apresentados no Quadro 9.

Número de irmãos	Total		Mais velhos	
	Número	Percentagem	Número	Percentagem
Nenhum	5	26,3%	11	57,9%
Um	8	42,1%	5	26,3%
Dois	5	26,3%	3	15,8%
Três	1	5,3%	0	0,0%
Total	19	100 %	19	100 %

Quadro 9: Caracterização dos alunos com base nos dados relativos ao agregado familiar

Podemos constatar que a maioria dos alunos não tinha nenhum irmão (26,3%) ou tinha um só irmão (42,1%).

Em termos gerais, verifica-se que a constituição dos agregados familiares a que pertenciam estes alunos, relativamente ao número de filhos, apresentava a mesma tendência que se verifica a nível nacional, em que a maioria dos núcleos familiares em que há filhos inclui um ou dois filhos (cf. INE: 2002, 219-220).

Constata-se também que a maioria dos alunos (57,9%) não tinha irmãos mais velhos que os pudessem acompanhar e ajudar de forma mais próxima nas actividades escolares.

2.5. Estatuto sócio-económico

No que diz respeito ao estatuto sócio-económico do agregado familiar, foram feitas perguntas sobre a qualificação académica e a profissão dos pais e sobre a profissão que os alunos desejavam vir a ter.

2.5.1. Qualificação académica dos pais

Entende-se por qualificação académica o «nível de instrução completo mais elevado que o indivíduo atingiu» (INE: 2002, XXIX).

Os dados relativos à qualificação académica dos pais foram agrupados em seis níveis: “Bacharelato/Licenciatura”, “Ensino Secundário”, “3º Ciclo do Ensino Básico”, “2º Ciclo do Ensino Básico”, “1º Ciclo do Ensino Básico” e “Frequência de parte do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Estes dados são apresentados no Quadro 10.

Nível de escolaridade	Escolaridade do pai		Escolaridade da mãe	
	Nº	%	Nº	%
Bacharelato/Licenciatura	3	15,8%	2	10,5%
Ensino Secundário	3	15,8%	4	21,0%
3º CEB	2	10,5%	3	15,8%
2º CEB	2	10,5%	2	10,5%
1º CEB	7	36,9%	7	36,9%
Frequência de parte do 1º CEB	0	0,0%	1	5,3%
Sem resposta	2	10,5%	0	0,0%
Total	19	100%	19	100%

Quadro 10: Qualificação académica dos pais dos alunos envolvidos na experiência

Como se pode verificar, a maioria dos pais destes alunos nem tinha chegado a ingressar no Ensino Secundário (57,9% dos pais e 68,5% das mães).

Contudo, pudemos constatar que as qualificações académicas dos pais destes alunos eram, em termos globais, ligeiramente mais elevadas do que as médias relativas à totalidade da população portuguesa, segundo os resultados do Censos 2001 (INE: 2002, LXVII): «Em 2001, a maioria da população portuguesa tinha apenas completado o 1º ciclo do ensino básico (27,8%) ou não sabia ler nem escrever (26,4%). A população que completou o 2º e o 3º ciclos representava em cada ciclo 13,8% do total. Nos restantes níveis, destacam-se o ensino secundário com 11,0% e o ensino superior com 7,1%.»

2.5.2. Profissão dos pais e profissão desejada pelos alunos

Foi também perguntado aos alunos qual a profissão dos pais e qual a profissão que eles gostariam de vir a ter.

Os dados obtidos são apresentados no Quadro 11 e no Quadro 12, organizados em seis categorias: i) Agricultura, caça, silvicultura e pesca; ii) Indústria; iii) Construção; iv) Comércio, alojamento, transporte e comunicações; v) Actividades financeiras, imobiliárias e serviços às empresas; vi) Outras actividades de serviços. Estas categorias correspondem aos diversos ramos das actividades económicas, tal como são apresentadas no *Censos 2001* (cf. INE: 2002, LXXVI). As profissões indicadas pelos alunos foram relacionadas com esses ramos de actividades económicas.

Nesta organização dos dados obtidos que a seguir se apresenta, tivemos também em conta a *Classificação Portuguesa das Actividades Económicas* (cf. INE: 1993).

Ramos de actividade económica	Pai		Mãe	
	Nº	%	Nº	%
Agricultura, caça, silvicultura e pesca	0	0,0%	0	0,0%
Indústria	1	5,3%	2	10,5%
Construção	6	31,6%	1	5,3%
Comércio, alojamento, transporte e comunicações	2	10,5%	4	21,0%
Actividades financeiras, imobiliárias e serviços às empresas	2	10,5%	0	0,0%
Outras actividades de serviços	4	21,0%	12	63,2%
Inactivos	1	5,3%	0	0,0%
Sem resposta	3	15,8%	0	0,0%
Total	19	100%	19	100%

Quadro 11: Ramos de actividade económica das profissões dos pais dos alunos

A análise dos dados permite-nos verificar, em primeiro lugar, uma total ausência de profissões ligadas ao ramo “Agricultura, caça, silvicultura e pesca” e uma diminuta expressão do ramo da “Indústria”. Esta constatação, por um lado, é surpreendente pelo facto de a escola se situar numa zona rural interior do centro do país. Por outro lado, acompanha a tendência verificada no *Censos 2001* (INE:2002, LXXVI): «Entre 1991 e 2001, verificou-se um decréscimo da importância relativa da população empregada nos ramos da “Agricultura, caça, silvicultura e pesca” e “Indústria” (...)».

As profissões mais representadas estão ligadas ao ramo da “Construção” (31,6%) e a “Outras actividades de serviços” (21,0%), no caso dos pais, e maioritariamente ligadas ao ramo “Outras actividades de serviços” (63,2%), no caso das mães.

Os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos relativos à profissão que eles desejavam são apresentados no Quadro 12.

Ramo de actividade económica da profissão desejada		Nº	%
Ramo de actividade económica das profissões desejadas pelos alunos	Agricultura, caça, silvicultura e pesca	0	0,0%
	Indústria	1	5,3%
	Construção	0	0,0%
	Comércio, alojamento, transporte e comunicações	1	5,3%
	Actividades financeiras, imobiliárias e serviços às empresas	3	15,8%
	Outras actividades de serviços	9	47,3%
Total		14	73,7%
Não sabe		5	26,3%
Total		19	100%

Quadro 12: Ramo de actividade económica das profissões desejadas pelos alunos

Como se pode observar, há um número bastante grande de alunos (26,3%) que declararam que não sabiam qual a profissão que desejavam vir a ter.

Em relação à classificação das profissões indicadas pelos restantes, pode-se sublinhar também uma ausência de referências a profissões ligadas aos ramos “Agricultura, caça, silvicultura e pesca” e “Construção” e uma expressão muito reduzida de referências a profissões ligadas ao ramo “Indústria” (5,3%).

As profissões maioritariamente desejadas pelos alunos situam-se nos ramos “Outras actividades de serviços” (47,3%) e “Actividades financeiras, imobiliárias e serviços às empresas” (15,8%).

Constata-se, assim, que os interesses destes alunos seguem a tendência que se verificou no país entre 1991 e 2001: «O país torna-se assim cada vez mais dominado pela terciarização.» (INE: 2002, LXXVI).

Comparando os dados relativos às profissões desempenhadas pelos pais dos alunos com os dados relativos às profissões que os alunos desejavam vir a seguir, verifica-se uma tendência para uma trajectória de mobilidade social ascendente, ou seja, os alunos desejavam vir a exercer profissões socialmente mais prestigiadas do que as dos seus pais.

2.6. Ocupação dos tempos livres

Inquirimos os alunos sobre a frequência de algumas actividades na ocupação dos seus tempos livres. As suas respostas permitiram-nos obter os resultados que são apresentados no Quadro 13.

Actividades	Nunca (1)		Poucas vezes (2)		Algumas vezes (3)		Muitas vezes (4)		Sem reposta		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ouvir música	0	0,0%	1	5,3%	5	26,3%	13	68,4%	0	0,0%	19	100%
Ver televisão	0	0,0%	0	0,0%	9	47,4%	9	47,4%	1	5,2%	19	100%
Conversar com amigos	0	0,0%	3	15,8%	7	36,8%	9	47,4%	0	0,0%	19	100%
Ajudar os pais	1	5,2%	3	15,8%	9	47,4%	6	31,6%	0	0,0%	19	100%
Ir ao cinema	3	15,8%	6	31,6%	5	26,3%	5	26,3%	0	0,0%	19	100%
Praticar desporto	3	15,8%	8	42,1%	2	10,5%	6	31,6%	0	0,0%	19	100%
Brincar, jogar	2	10,5%	10	52,6%	4	21,1%	3	15,8%	0	0,0%	19	100%
Ler	4	21,1%	7	36,8%	7	36,8%	1	5,3%	0	0,0%	19	100%
Ir ao teatro	16	84,2%	2	10,5%	1	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	19	100%
Outras	0	0,0%	0	0,0%	2	10,5%	0	0,0%	17	89,5%	19	100%

Quadro 13: Caracterização dos alunos quanto às suas actividades de tempos livres

A maior parte dos alunos (68,4%) dizia que, nos tempos livres de que dispunha, ouvia música muitas vezes. Esta é, claramente, a actividade levada a cabo por eles, durante os tempos livres, que mais se destaca.

Ver televisão e conversar com os amigos eram também duas actividades muito frequentes na ocupação dos tempos livres destes alunos. Verificou-se que uma igual percentagem de alunos (47,4%) disse que via televisão muitas vezes e algumas vezes. Relativamente ao conversar com os amigos, verificou-se que 47,4% dos alunos disseram que o faziam muitas vezes.

Relativamente às actividades menos frequentes na ocupação dos tempos livres, destacam-se a ida ao teatro e a leitura. A maioria dos alunos (84,2%) declarou nunca ir ao teatro. Relativamente à leitura, a maioria dos alunos ou nunca lia nos tempos livres (21,1%) ou lia poucas vezes (36,8%).

Constata-se, assim, que as respostas dadas por estes alunos confirmam os dados apresentados por outros estudos (Marques: 2000; Conde e Antunes: 2000), em que se verifica que a leitura ocupa um lugar secundário entre as práticas culturais e de lazer dos jovens portugueses, o que vem reforçar a importância da Escola no desenvolvimento de actividades que contribuam para a alteração dessas práticas, reforçando a importância da leitura.

O item ‘Outras actividades’ foi referido por apenas dois alunos. Um dos alunos respondeu que ia ao café algumas vezes e o outro declarou que jogava computador, também algumas vezes.

2.7. Integração na escola

No que diz respeito à integração na escola, procurámos saber há quantos anos os alunos frequentavam a actual escola e se gostavam ou não dela e da turma a que pertenciam.

Os resultados obtidos a partir das respostas dadas são apresentados no Quadro 14.

Integração na escola		Número	Percentagem
Duração da frequência da actual escola	3 anos	3	15,8%
	5 anos	12	63,2%
	6 anos	4	21,0%
Total		19	100%
Gosto pela escola frequentada	Sim	18	94,7%
	Não	1	5,3%
Total		19	100%
Gosto pela turma a que pertencem	Sim	19	100,0%
	Não	0	0,0%
Total		19	100%

Quadro 14: Caracterização dos alunos quanto à sua integração na escola

Verifica-se que a maior parte dos alunos (63,2%) já frequentava aquela escola há cinco anos, ou seja, tantos quantos constituem o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico. Uma outra parte dos alunos (15,8%) apenas estava naquela escola há três anos. Este grupo de alunos teria frequentado, nesta escola, apenas o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Quase todos os alunos (94,7%) gostavam da escola que frequentavam e todos os alunos gostavam da turma a que pertenciam.

Portanto, pode-se dizer que todos os alunos inquiridos conheciam bem a escola, uma vez que já a frequentavam há três ou mais anos, e que todos se consideravam bem integrados.

Procurámos também saber quais as razões que os levavam a declarar que gostavam da escola frequentada.

Um aluno não apresentou nenhuma razão e os restantes apresentaram entre uma e seis razões: seis alunos apresentaram uma razão, quatro alunos apresentaram duas razões, quatro alunos apresentaram três razões, dois alunos apresentaram quatro razões e um aluno apresentou seis razões.

No Quadro 15, encontra-se a síntese das razões apresentadas pelos alunos, agrupadas em três categorias: ambiente, estruturas e funcionamento da escola.

Categorias	Razões	Ocorrências	
		Número	%
AMBIENTE DA ESCOLA	Presença dos amigos	5	31,1%
	/bom ambiente/	5	31,1%
	/“simpática”/	1	6,3%
	/acolhedora/	1	6,3%
	/professores/	1	6,3%
	/professores são simpáticos/	1	6,3%
	/namorado/	1	6,3%
	/alguns funcionários são simpáticos/	1	6,3%
	Total	16	100%
ESTRUTURAS	/grande/ e /espçosa/	4	33,4%
	/boas condições/	2	16,8%
	/boas estruturas/	1	8,3%
	/bem situada/	1	8,3%
	/tem alguns espaços verdes/	1	8,3%
	/campos para fazer desporto/	1	8,3%
	/boa cantina/	1	8,3%
	/aquecimento bom/	1	8,3%
	Total	12	100%
FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	/bons professores/	4	33,4%
	/actividades/	2	16,7%
	/a rádio/	2	16,7%
	/Está bem organizada/	1	8,3%
	/Tem tudo o que uma escola necessita/	1	8,3%
	/a cantina e o bar têm comida deliciosa/	1	8,3%
	/gosto do funcionamento da escola/	1	8,3%
	Total	12	100%

Quadro 15: Razões do apreço pela escola

Os aspectos que foram mais referidos como razões para os alunos gostarem da escola que frequentavam eram os que diziam respeito às relações interpessoais e que incluímos na categoria designada por “Ambiente da escola”. Assim, esta categoria inclui referências às relações com os outros alunos (da sua turma ou de outras turmas) e com outros elementos da escola (os professores e os funcionários). A qualidade destas relações é sublinhada pela percentagem de referências ao “bom ambiente” (31,1%).

Os outros aspectos valorizados nas respostas que os alunos deram diziam respeito às características físicas da escola (qualidade dos espaços disponíveis, qualidade dos equipamentos e localização), agrupados na categoria “Estruturas”, e também à forma como a escola funcionava (com destaque para a qualidade do trabalho dos professores e para as actividades extra-curriculares que a escola lhes proporcionava), agrupados na categoria “Funcionamento da escola”.

Como se pode ver a partir do Quadro 15, apenas um aluno (5,3%) declarou que não gostava da escola que frequentava. Apontou como razões «as muito poucas relações entre muitos amigos e as muitas injustiças cometidas por muitos alunos contra mim».

Procurámos ainda saber quais as razões que tinham levado os alunos a declarar que gostavam da turma a que pertenciam.

Cada aluno apresentou entre uma e quatro razões: nove alunos apresentaram uma razão, sete alunos apresentaram duas razões, dois alunos apresentaram três razões e um aluno apresentou quatro razões.

No Quadro 16, apresenta-se a síntese das razões indicadas pelos alunos, agrupadas em três categorias: características dos elementos da turma, ambiente e outros aspectos.

Categorias	Razões	Ocorrências	
		Número	%
CARACTERÍSTICAS DOS ELEMENTOS DA TURMA	Amigos	15	60,0%
	Simpáticos	5	20,0%
	Fixes	2	8,0%
	Boas pessoas	1	4,0%
	Divertidos	1	4,0%
	Espectaculares	1	4,0%
	Total	25	100 %
AMBIENTE	Unidos	3	50,0%
	Tem um bom ambiente	2	33,3%
	Entreajuda	1	16,7%
	Total	6	100 %
OUTROS ASPECTOS	Nunca pertenceu a outra turma	2	100%
	Total	2	100 %

Quadro 16: Razões do apreço pela turma

Entre as razões apresentadas para justificar o facto de todos os alunos gostarem da turma a que pertenciam, destacam-se claramente (60%) as que dizem respeito às relações estabelecidas entre os alunos da turma (amizade) e às características das pessoas que faziam parte da turma (simpatia). Estas e outras razões, referidas por menos alunos, foram agrupadas no que considerámos serem “Características dos elementos da turma”.

Por outro lado, as características dos elementos da turma vão contribuir para que sejam apontadas outras razões (união, entreajuda e bom ambiente) que levam os alunos a gostar da turma e que agrupámos na categoria “Ambiente”.

Finalmente, sem grande expressão, é referido o facto de não terem tido outras experiências, uma vez que nunca tinham pertencido a outra turma.

2.8. Nível de desempenho escolar

Para formar uma ideia relativamente ao desempenho escolar dos alunos, perguntámos-lhes se já tinham ficado retidos alguma vez, qual a classificação obtida a Língua Portuguesa no último período do ano lectivo anterior e, ainda, como consideravam o seu desempenho escolar.

Interessava-nos obter, por um lado, alguns dados sobre a avaliação dos alunos feita pela escola e, por outro lado, alguns dados sobre a forma como estes alunos avaliavam o seu próprio desempenho (auto-avaliação).

No que dizia respeito à avaliação dos alunos feita pela escola, era necessário ter em conta que, sendo dados obtidos a partir de indicações dadas pelos alunos, podiam eventualmente não ser fiáveis. Contudo, interessava-nos ver até que ponto é que havia ou não uma correspondência entre as suas representações sobre o seu próprio desempenho escolar e a avaliação que diziam ter sido feita pelo sistema educativo.

O Quadro 17 apresenta os resultados das respostas dadas pelos alunos.

Nível de desempenho escolar			Nº	%
Avaliação feita pela escola	Retenções	Alunos já retidos	5	26,3%
		Alunos nunca retidos	14	73,7%
	Total		19	100%
	Classificação obtida a Língua Portuguesa no final do ano lectivo anterior	Um	0	0,0%
		Dois	4	21,0%
		Três	11	57,9%
		Quatro	3	15,8%
		Cinco	1	5,3%
	Total		19	100%
Auto-avaliação	Representações sobre o desempenho escolar	Mau	0	0,0%
		Fraco	0	0,0%
		Razoável	13	68,4%
		Bom	5	26,3%
		Muito Bom	1	5,3%
	Total		19	100%

Quadro 17: Dados sobre o desempenho escolar dos alunos

Lendo os dados apresentados neste quadro, verifica-se que apenas cerca de um quarto dos alunos (26,3%) declaravam já terem ficado retidos. Consta-se que estes dados, em termos gerais, estão em conformidade com os dados relativos à idade dos alunos que foram apresentados no Quadro 6.

Em relação à classificação obtida na disciplina de Língua Portuguesa no último período do ano lectivo anterior, a maior parte dos alunos situou-se no nível três (57,9%). Em relação ao nível quatro, houve 15,8% de respostas e, em relação ao nível cinco, apenas 5,3% de respostas. Constatamos ainda que 21% dos alunos disseram ter obtido uma classificação negativa (nível dois).

Constata-se também que a maior parte dos alunos (68,4%) considerava o seu desempenho escolar como razoável. A percentagem dos que consideravam o seu desempenho bom era de 26,3% e apenas 5,3% o considerava muito bom.

A análise global dos três tipos de dados apresentados permite-nos observar que há uma aproximação entre a percentagem de alunos que tinham ficado retidos (26,3%) e a percentagem de alunos que tinham obtido uma classificação negativa a Língua Portuguesa no último período do ano lectivo anterior (21%).

Pode-se ainda observar que o facto de já ter ficado retido e o facto de ter obtido nível dois a Língua Portuguesa, no último período do ano lectivo anterior, não impediam os

alunos de considerarem o seu desempenho como razoável, dado que nenhum aluno o considerou mau ou fraco.

Finalmente, comparando os dados relativos à classificação obtida a Língua Portuguesa no último período do ano lectivo anterior com os dados relativos às suas representações sobre o seu desempenho escolar, verifica-se que há maioritariamente uma correspondência entre a imagem que tinham do seu desempenho escolar e a classificação que diziam ter obtido a Língua Portuguesa. Contudo, também se verifica uma ligeira tendência para os alunos sobrevalorizarem o seu desempenho escolar relativamente à classificação que diziam ter obtido a Língua Portuguesa.

2.9. Valorização das áreas curriculares disciplinares

Apesar de nos interessar fundamentalmente saber qual a valorização atribuída pelos alunos às áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de História, procurámos igualmente saber qual a valorização por eles atribuída às restantes áreas curriculares disciplinares. Para isso, inquirimos os alunos sobre o seu gosto pessoal pelas diferentes áreas curriculares disciplinares e ainda sobre o grau de importância e o grau de facilidade que atribuíam a cada uma delas.

Estes dados, que a seguir são apresentados, permitem-nos determinar a posição das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa (LP) e de História relativamente às restantes, no que diz respeito à sua valorização por estes alunos.

Relativamente ao gosto dos alunos pelas diferentes áreas curriculares disciplinares, os resultados obtidos a partir das respostas por eles dadas encontram-se no Quadro 18. Aparecem ordenadas de acordo com as preferências dos alunos, indo das mais para as menos valorizadas, tendo em conta as médias, calculadas a partir do número de respostas obtidas em cada um dos níveis da escala utilizada: nível 1 – “Não gosto”, nível 2 – “Gosto pouco”, nível 3 – “Gosto bastante” e nível 4 – “Gosto muito”.

Áreas curriculares disciplinares	Não gosto (1)		Gosto pouco (2)		Gosto bastante (3)		Gosto muito (4)		Sem resposta		Total		Médias (1-4)
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
CN	0	0,0%	1	5,3%	12	63,2%	6	31,6%	0	0,0%	19	100%	3,26
EV / ET	2	10,5%	3	15,8%	4	21,1%	10	52,6%	0	0,0%	19	100%	3,16
Geografia	1	5,3%	2	10,5%	12	63,2%	4	21,1%	0	0,0%	19	100%	3,00
TIC	0	0,0%	3	15,8%	13	68,4%	3	15,8%	0	0,0%	19	100%	3,00
EF	5	26,3%	1	5,3%	3	15,8%	10	52,6%	0	0,0%	19	100%	2,95
Inglês	1	5,3%	6	31,6%	7	36,8%	5	26,3%	0	0,0%	19	100%	2,84
LP	0	0,0%	5	26,3%	13	68,4%	1	5,3%	0	0,0%	19	100%	2,79
CFQ	4	21,1%	1	5,3%	10	52,6%	4	21,1%	0	0,0%	19	100%	2,74
Matemática	5	26,3%	5	26,3%	2	10,5%	7	36,8%	0	0,0%	19	100%	2,58
Francês	4	21,1%	7	36,8%	4	21,1%	4	21,1%	0	0,0%	19	100%	2,42
História	2	10,5%	10	52,6%	6	31,6%	1	5,3%	0	0,0%	19	100%	2,32
ERMC	13	68,4%	0	0,0%	2	10,5%	0	0,0%	4	21,1%	19	100%	1,27

Quadro 18: Valorização das diferentes áreas curriculares disciplinares em termos de gosto pessoal

A maioria dos alunos gostava bastante ou muito das diferentes áreas curriculares disciplinares, à exceção de Francês, História e Educação Religiosa e Moral Católica (ERMC). Relativamente a Francês e a História, a maioria dos alunos afirmou que não gostava ou gostava pouco (respectivamente, 57,9% e 63,1%) e, no que diz respeito a Educação Religiosa e Moral Católica (ERMC), a maioria dos respondentes (68,4%) afirmou não gostar da disciplina.

A área curricular disciplinar de Ciências Naturais (CN) apresentava o maior número de alunos a responder que gostavam bastante ou gostavam muito (94,8%).

Relativamente à Língua Portuguesa (LP), a maioria dos alunos (68,4%) respondeu que gostava bastante. Pode-se afirmar que esta se encontra ligeiramente abaixo do meio da tabela das áreas curriculares disciplinares ordenadas segundo o gosto destes alunos.

Relativamente à importância atribuída pelos alunos às diferentes áreas curriculares disciplinares, os resultados obtidos a partir das respostas por eles dadas encontram-se no Quadro 19.

Nesse quadro, as áreas curriculares disciplinares aparecem ordenadas de acordo com a importância que lhes foi atribuída pelos alunos, partindo das que eles consideraram como muito importantes para as que disseram não serem nada importantes, tendo em conta as médias, calculadas a partir do número de respostas obtidas para cada um dos níveis da

escala utilizada: nível 1 – “Nada importante”, nível 2 – “Pouco importante”, nível 3 – “Importante” e nível 4 – “Muito importante”.

Áreas curriculares disciplinares	Nada importante (1)		Pouco importante (2)		Importante (3)		Muito importante (4)		Sem resposta		Total		Médias (1-4)
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
LP	0	0,0%	0	0,0%	4	21,0%	15	79,0%	0	0,0%	19	100%	3,79
Matemática	0	0,0%	1	5,3%	5	26,3%	13	68,4%	0	0,0%	19	100%	3,63
CN	0	0,0%	0	0,0%	11	57,9%	8	42,1%	0	0,0%	19	100%	3,42
Inglês	0	0,0%	1	5,3%	10	52,6%	8	42,1%	0	0,0%	19	100%	3,37
TIC	0	0,0%	1	5,3%	13	68,4%	5	26,3%	0	0,0%	19	100%	3,21
CFQ	0	0,0%	2	10,5%	12	63,2%	5	26,3%	0	0,0%	19	100%	3,16
Geografia	0	0,0%	3	15,8%	12	63,2%	4	21,0%	0	0,0%	19	100%	3,05
Francês	1	5,3%	5	26,3%	11	57,9%	2	10,5%	0	0,0%	19	100%	2,74
História	0	0,0%	8	42,1%	10	52,6%	1	5,3%	0	0,0%	19	100%	2,63
EF	2	10,5%	6	31,6%	9	47,4%	2	10,5%	0	0,0%	19	100%	2,58
EV / ET	3	15,8%	6	31,6%	9	47,4%	1	5,2%	0	0,0%	19	100%	2,42
ERMC	9	47,4%	3	15,8%	5	26,3%	0	0,0%	2	10,5%	19	100%	1,76

Quadro 19: Importância atribuída às diferentes áreas curriculares disciplinares

A maioria dos alunos considerou todas as áreas curriculares disciplinares importantes ou muito importantes, à excepção da Educação Religiosa e Moral Católica (ERMC), maioritariamente vista como nada importante.

Os resultados obtidos a partir das respostas dadas permitem-nos destacar o facto de a maioria dos alunos considerar como muito importantes as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa (LP) (79,0%) e de Matemática (68,4%), comumente consideradas como essenciais. Apesar de não serem as preferidas pelos alunos, como se pode verificar no Quadro 18, não deixam de ser consideradas como muito importantes por eles. Contudo, esta valorização das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de Matemática poderia estar a ser condicionada pela importância que lhes é habitualmente atribuída pelos pais, pelo sistema educativo e até pelos meios de comunicação social.

A área curricular disciplinar de Ciências Naturais (CN) foi considerada como importante ou muito importante por todos os alunos.

Podemos ainda sublinhar que a maioria dos alunos (57,9%) considerou a área curricular disciplinar de História importante ou muito importante.

Relativamente à facilidade atribuída pelos alunos às diferentes disciplinas, os resultados obtidos a partir das respostas dadas encontram-se registados no Quadro 20.

Nesse quadro, as áreas curriculares disciplinares aparecem ordenadas de acordo com o grau de facilidade que lhes foi atribuído por estes alunos, partindo das que eles consideraram como muito fáceis para as que consideraram como difíceis, tendo em conta as médias, calculadas a partir do número de respostas recolhidas para cada um dos níveis da escala utilizada: nível 1 – “Difícil”, nível 2 – “Pouco fácil”, nível 3 – “Fácil” e nível 4 – “Muito fácil”.

Áreas curriculares disciplinares	Difícil (1)		Pouco fácil (2)		Fácil (3)		Muito fácil (4)		Sem resposta		Total		Médias (1-4)
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
EV / ET	1	5,3%	1	5,3%	5	26,3%	12	63,1%	0	0,0%	19	100%	3,47
ERMC	2	10,5%	0	0,0%	4	21,1%	10	52,6%	3	15,8%	19	100%	3,38
TIC	1	5,3%	1	5,3%	10	52,6%	7	36,8%	0	0,0%	19	100%	3,21
EF	0	0,0%	5	26,3%	5	26,3%	9	47,4%	0	0,0%	19	100%	3,21
Geografia	0	0,0%	1	5,3%	14	73,7%	4	21,0%	0	0,0%	19	100%	3,16
CN	0	0,0%	3	15,8%	13	68,4%	3	15,8%	0	0,0%	19	100%	3,00
Inglês	1	5,2%	6	31,6%	9	47,4%	3	15,8%	0	0,0%	19	100%	2,74
CFQ	3	15,8%	4	21,1%	10	52,6%	2	10,5%	0	0,0%	19	100%	2,58
LP	3	15,8%	5	26,3%	10	52,6%	0	0,0%	1	5,3%	19	100%	2,39
História	1	5,3%	10	52,6%	8	42,1%	0	0,0%	0	0,0%	19	100%	2,37
Matemática	5	26,3%	7	36,8%	4	21,1%	3	15,8%	0	0,0%	19	100%	2,26
Francês	6	31,6%	5	26,3%	5	26,3%	3	15,8%	0	0,0%	19	100%	2,26

Quadro 20: Facilidade atribuída às diferentes áreas curriculares disciplinares

A maioria dos alunos considerou como muito fáceis as áreas curriculares disciplinares de Educação Visual/Educação Tecnológica (EV/ET) e de Educação Religiosa e Moral Católica (ERMC).

A maioria dos alunos também considerou como fáceis ou muito fáceis as áreas curriculares disciplinares de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação Física (EF), Geografia, Ciências Naturais (CN), Inglês, Ciências Físico-Químicas (CFQ) e Língua Portuguesa (LP).

A História foi considerada como pouco fácil pela maioria dos alunos (52,63%).

A maioria dos alunos considerou como nada fáceis ou pouco fáceis a Matemática e o Francês.

Concluindo, podemos dizer que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (LP) foi considerada como muito importante pelo maior número de alunos (79,0%) e que não houve nenhum aluno que a considerasse como nada ou pouco importante. Contudo,

cerca de um quarto dos alunos (26,3%) afirmou gostar pouco dela e 16,7% dos alunos consideraram-na difícil.

Portanto, a importância da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (LP) era reconhecida por uma parte significativa destes alunos, independentemente do seu gosto pessoal por ela ou da facilidade que lhe atribuíam. Esta situação verificava-se também relativamente à área curricular disciplinar de Matemática.

No que diz respeito à área curricular disciplinar de História, a maioria dos alunos disse que não gostava ou gostava pouco dela e considerou-a difícil ou pouco fácil. E, embora a maioria dos alunos tivesse dito que a considerava importante, houve um elevado número de alunos que disseram que a consideravam pouco importante (42,1%).

2.10. Hábitos de estudo

Também interrogámos os alunos relativamente a alguns aspectos relacionados com os seus hábitos de estudo.

Assim, procurámos saber qual era o tempo que eles dedicavam por semana ao estudo das diversas áreas curriculares disciplinares, com particular relevo para a Língua Portuguesa e a História. Procurámos também determinar qual era o papel desempenhado pela leitura nesse estudo.

O Quadro 21 apresenta a síntese das respostas dadas pelos alunos relativamente ao tempo que dedicavam, por semana, ao estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares.

Tempo (minutos/horas)/Áreas curriculares disciplinares	Língua Portuguesa		História		Restantes áreas curriculares disciplinares	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 a 30 minutos (Até meia hora)	3	15,8%	6	31,6%	2	10,5%
31 a 60 minutos (Entre ½ e 1 hora)	2	10,5%	6	31,6%	0	0,0%
61 a 120 minutos (Entre 1 e 2 horas)	7	36,8%	2	10,5%	3	15,8%
121 a 180 minutos (Entre 2 e 3 horas)	5	26,3%	3	15,7%	4	21,1%
181 a 240 minutos (Entre 3 e 4 horas)	0	0,0%	0	0,0%	2	10,5%
241 a 300 minutos (Entre 4 e 5 horas)	0	0,0%	0	0,0%	3	15,8%
Mais de 300 minutos (Mais de 5 horas)	1	5,3%	1	5,3%	5	26,3%
Sem resposta	1	5,3%	1	5,3%	0	0,0%
Total	19	100%	19	100%	19	100%
Média	114 minutos (Entre 1 e 2 horas)		87 minutos (Entre 1 e 2 horas)		242 minutos (Mais de 4 horas)	

Quadro 21: Tempo dedicado, por semana, ao estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares

Comentando os resultados, verifica-se que, para estudar Língua Portuguesa, a maioria dos alunos disse que gastava entre uma hora e três horas por semana. A tendência era para apontar entre uma hora e meia e duas horas por semana, ou seja, em média, aproximadamente 15 minutos por dia.

Relativamente à História, a maioria dos alunos disse que lhe dedicava até uma hora por semana. Em média, os alunos desta turma afirmavam utilizar entre dez e quinze minutos por dia para estudar História.

Comparando as respostas relativas à Língua Portuguesa com as relativas à História, verifica-se que eles declararam utilizar mais tempo para estudar a primeira do que a segunda.

Para estudar as restantes áreas curriculares disciplinares, verifica-se que aproximadamente um quarto dos alunos afirmou despende até duas horas por semana. Este era o grupo que parecia dedicar menos tempo ao estudo.

No extremo inverso, surgem os alunos que pareciam dedicar ao estudo mais de cinco horas por semana: 26,3%, ou seja, mais de um quarto dos alunos.

Relativamente ao papel da leitura no estudo, perguntámos aos alunos quanto tempo por semana dedicavam à leitura para estudar para as diferentes áreas curriculares disciplinares.

O Quadro 22 apresenta os dados obtidos a partir das respostas dos alunos a esta questão, organizados em seis níveis, tendo em conta o tempo despendido a ler para estudar para as diferentes áreas curriculares disciplinares.

Áreas curriculares disciplinares / Tempo	0 minutos		Até 30 minutos		31 a 60 minutos		61 a 120 minutos		121 a 180 minutos		>3 horas		Sem resposta		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
LP	0	0,0	3	15,8	6	31,6	5	26,3	2	10,5	3	15,8	0	0,0	19	100
História	1	5,3	8	42,1	5	26,3	3	15,8	2	10,5	0	0,0	0	0,0	19	100
Geografia	2	10,4	6	31,6	6	31,6	1	5,3	3	15,8	1	5,3	0	0,0	19	100
Matemática	3	15,8	6	31,6	3	15,8	1	5,2	3	15,8	3	15,8	0	0,0	19	100
Francês	0	0,0	8	42,1	6	31,6	4	21,0	1	5,3	0	0,0	0	0,0	19	100
Inglês	1	5,3	7	36,8	5	26,3	3	15,8	1	5,3	2	10,5	0	0,0	19	100
CFQ	3	15,8	6	31,5	3	15,8	3	15,8	3	15,8	1	5,3	0	0,0	19	100
CN	0	0,0	7	36,8	3	15,8	3	15,8	4	21,1	2	10,5	0	0,0	19	100
TIC	3	15,8	8	42,0	3	15,8	4	21,1	1	5,3	0	0,0	0	0,0	19	100
EV-ET	14	73,7	3	15,8	2	10,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	19	100
EF	14	73,7	2	10,5	1	5,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,5	19	100
ERMC	13	68,4	1	5,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	26,3	19	100

Quadro 22: Tempo, por semana, dedicado à leitura para estudar para as diferentes áreas curriculares disciplinares

Relativamente à Língua Portuguesa (LP), a maioria dos alunos disse dedicar mais de uma hora, por semana, à leitura.

Relativamente às áreas curriculares disciplinares de História, Geografia, Matemática, Francês, Inglês, Ciências Físico-Químicas (CFQ) e Ciências Naturais (CN), a maioria dos alunos afirmou dedicar mais de meia hora à leitura, por semana.

No que diz respeito à Língua Portuguesa (LP) e à Matemática, 15,8% dos alunos afirmaram dedicar mais de três horas à leitura para o seu estudo, por semana. Em relação ao Inglês e às Ciências Naturais (CN), 10,5% dos alunos disseram dedicar à leitura mais de três horas por semana, no seu estudo.

O tempo dedicado à leitura é manifestamente insignificante para a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): a maioria dos alunos afirmou dedicar à leitura para o seu estudo até meia hora por semana. Acontecia o mesmo para as áreas curriculares disciplinares de Educação Visual/Educação Tecnológica (EV/ET), Educação Física (EF) e Educação Religiosa e Moral Católica (ERMC): a maioria dos alunos afirmava não dedicar nenhum tempo à leitura para o seu estudo.

A partir da análise destes dados verifica-se que há uma correspondência entre as áreas curriculares disciplinares relativamente às quais a maior parte dos alunos disse que dedicava pouco ou nenhum tempo à leitura para o seu estudo (Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física e Educação Religiosa e Moral Católica) e as áreas curriculares disciplinares que foram consideradas fáceis ou muito fáceis pela maior parte dos alunos (cf. Quadro 20).

Verifica-se ainda que algumas destas áreas curriculares disciplinares (Educação Religiosa e Moral Católica, Educação Visual/Educação Tecnológica e Educação Física) também eram consideradas pouco ou nada importantes por uma boa parte dos alunos (cf. Quadro 19).

Pode-se, assim, concluir que, de certa forma, o tempo que é dedicado à leitura para estudar as diversas áreas curriculares disciplinares pode ser determinado pela facilidade e pela importância que é atribuída às diferentes disciplinas. Áreas curriculares disciplinares consideradas fáceis e pouco importantes não levam os alunos a utilizar a leitura como forma de estudar. Por outro lado, a maior parte destes alunos referia que dedicava mais tempo à leitura para estudar as áreas curriculares disciplinares consideradas importantes e também difíceis, como é o caso de Língua Portuguesa e de Matemática.

Ora, estes dados permitem-nos supor que há alguma tendência para os alunos considerarem a leitura como meio de acesso ao conhecimento no âmbito do trabalho escolar e que, embora de forma pouco expressiva, procuram servir-se dela em algumas áreas curriculares disciplinares que consideram importantes e difíceis.

3. Observações finais

Como pudemos observar com base na análise dos dados obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos a parte do primeiro questionário, a turma em que se realizou a experiência era equilibrada relativamente ao número de rapazes (dez) e de raparigas (nove) e a maioria dos alunos da turma tinha a idade esperada para o nível de ensino em que se encontrava (entre catorze e quinze anos).

Verificou-se também que a maioria dos alunos desta turma tinha residido sempre em Portugal e que, no momento em que foi inquirida, morava relativamente próximo da escola.

Os agregados familiares destes alunos eram maioritariamente constituídos por três ou quatro pessoas e tinham um estatuto sócio-económico que podemos considerar médio, tendo em conta a região em que se encontravam inseridos.

A maioria destes alunos privilegiava, como actividades de tempos livres, “ouvir música” e “ver televisão” e raramente desenvolvia actividades como “ler” e “ir ao teatro”, dando respostas equivalentes ao que outros estudos têm mostrado sobre actividades culturais desenvolvidas pelos alunos nos tempos livres.

A totalidade dos alunos da turma frequentava a escola há mais de três anos e, maioritariamente, estes alunos gostavam da escola e da turma a que pertenciam.

A maioria destes alunos via o seu desempenho escolar como razoável.

Em relação à classificação obtida na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, no último período do ano lectivo anterior, a maior parte dos alunos declarou situar-se no nível três (57,9%). Em relação ao nível quatro, houve 15,8% de respostas e, em relação ao nível cinco, apenas uma resposta (5,3%). Constatámos ainda que 21% dos alunos disse ter obtido uma classificação negativa (nível dois).

Estes alunos valorizavam sobretudo as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de Matemática, independentemente do seu gosto pessoal por essas disciplinas ou do grau de facilidade que lhes atribuíam.

Relativamente à área curricular disciplinar de História, verificámos que a maioria destes alunos a considerava importante, apesar de se verificar também que a maioria declarava gostar pouco desta disciplina e considerá-la pouco fácil.

Relativamente aos hábitos de estudo destes alunos, verificámos, em primeiro lugar, que a maioria disse que utilizava entre uma hora e três horas por semana para estudar para a disciplina de Língua Portuguesa. Em relação à disciplina de História, a maioria dos alunos declarou que lhe dedicava até uma hora por semana.

Constatou-se assim que estes alunos afirmavam dedicar mais tempo ao estudo da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa do que ao estudo da área curricular disciplinar de História.

De acordo com as respostas destes alunos, o papel da leitura no estudo evidenciava-se, para além da área curricular de Língua Portuguesa, sobretudo para as de Matemática e de Ciências Naturais, num primeiro plano, e, num segundo plano, para as de Geografia e de Ciências Físico-Químicas.

Pode-se, assim, supor que o tempo que é dedicado à leitura para estudar as diversas áreas curriculares disciplinares pode ser determinado em função da facilidade e da importância que é atribuída às diferentes disciplinas. Áreas curriculares disciplinares consideradas fáceis e pouco importantes não levam os alunos a considerar a utilização da leitura como forma de estudar e vice-versa. Neste último caso, encontram-se as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática.

CAPÍTULO 7: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A LEITURA

1. Introdução

Nesta secção, vamos apresentar os dados relativos às representações dos alunos sobre a transversalidade da língua portuguesa, sobre o seu desempenho em compreensão na leitura e ainda sobre o papel da leitura funcional no universo escolar.

Estes dados foram obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos às questões incluídas nas Partes III, IV, V e VI do Questionário I (cf. Anexo 3), passado antes de se dar início à experiência que está no centro deste projecto, e às questões incluídas nas Partes I, II e III do Questionário II (cf. Anexo 4), passado após a realização da experiência.

A partir da análise destes dados, pretendia-se construir uma imagem relativa às representações dos alunos sobre estes aspectos, antes da realização da experiência e após a realização da mesma, para verificar se tinha havido alterações nessas representações e, caso assim fosse, tentar encontrar possíveis causas dessas alterações a relacionar com o trabalho realizado com eles durante a intervenção didáctica.

2. Representações sobre transversalidade da língua portuguesa

Relativamente à transversalidade da língua portuguesa, considerámos dois aspectos:

- a importância da língua portuguesa no contexto extra-escolar, ou seja, o seu contributo para a integração sócio-profissional dos alunos;
- por outro lado, a importância da língua portuguesa no contexto escolar, ou seja, o seu contributo para o sucesso dos alunos nas outras disciplinas do currículo, com particular referência à disciplina de História.

2.1. A importância da língua portuguesa no contexto extra-escolar

Como já referimos no primeiro capítulo, a importância da língua portuguesa vai muito para além do contributo para o sucesso no contexto escolar, desempenhando um papel muito importante para a futura integração sócio-profissional dos alunos.

Neste trabalho, procurámos saber quais as representações dos alunos da turma envolvida na experiência relativamente ao contributo que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode dar para essa integração sócio-profissional.

Assim, procurámos saber que utilidade os alunos atribuíam aos conhecimentos adquiridos através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no momento em que terminassem os estudos (Questionário I – Questão 22; Questionário II – Questão 13).

Os dados decorrentes da análise das respostas dadas pelos alunos a estas questões são apresentados no Quadro 23.

Este quadro apresenta o número de respostas dadas e o número de argumentos nelas contidos.

As respostas dadas pelos alunos foram agrupadas nas seguintes categorias: “Possibilitam melhor expressão”, “Possibilitam melhor compreensão”, “Possibilitam melhor compreensão e expressão”, “Favorecem o desenvolvimento cultural”, “Preparam para a vida” e “Pouco úteis”. A necessidade de criar a terceira categoria (aparentemente repetitiva em relação às duas anteriores) decorreu do facto de as respostas dadas pelos alunos, algumas vezes, englobarem ambos os aspectos.

Utilidade dos conhecimentos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no fim dos estudos		Questionário I		Questionário II	
		Nº	%	Nº	%
Respostas	Com um argumento	10	52,7%	11	57,9%
	Com dois argumentos	5	26,3%	4	21,0%
	Com quatro argumentos	0	0,0%	1	5,3%
	Não sabe	2	10,5%	0	0,0%
Sem resposta		2	10,5%	3	15,8%
Total		19	100%	19	100%
Argumentos apresentados	Possibilitam melhor expressão	5	25,0%	5	21,7%
	Possibilitam melhor compreensão	2	10,0%	3	13,0%
	Possibilitam melhor compreensão e expressão	3	15,0%	4	17,4%
	Favorecem o desenvolvimento cultural	3	15,0%	4	17,4%
	Preparam para a vida activa	6	30,0%	6	26,1%
	Pouco úteis	1	5,0%	1	4,4%
Total		20	100%	23	100%

Quadro 23: Representações dos alunos sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para a vida profissional

A partir da análise do quadro, podemos verificar que, relativamente ao Questionário I, houve 10,5% dos alunos inquiridos que não responderam e 10,5% que responderam que não sabiam. Contudo, a maioria dos alunos inquiridos (79%) reconheceu utilidade aos conhecimentos adquiridos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no fim dos estudos.

Além disso, 52,7% dos alunos inquiridos apresentaram uma razão para justificar a utilidade dos conhecimentos associados à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no fim dos estudos e 26,3% apresentaram duas razões.

Relativamente aos argumentos apresentados, verifica-se que, em 30% das referências, os alunos consideraram, genericamente, que os conhecimentos adquiridos através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa iriam ser úteis no final dos estudos, uma vez que preparam para a vida activa.

Destacam-se ainda as respostas que assinalam o facto de possibilitarem melhor expressão, o que corresponde a 25% do total dos argumentos apresentados.

A estas referências podemos acrescentar também as que são feitas à expressão e compreensão em conjunto (15%).

As referências a melhorias ao nível da compreensão, para além das que aparecem associadas à expressão, correspondem ainda a 10% do total.

Relativamente aos dados do Questionário II, verifica-se que 15,8% dos alunos inquiridos não responderam. Contudo, mais uma vez, a maioria dos alunos inquiridos (84,2%) reconheceu utilidade aos conhecimentos adquiridos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no fim dos estudos.

Além disso, 57,9% dos alunos apresentaram uma razão, 21% duas razões e 5,3% quatro razões.

Relativamente aos argumentos apresentados, verifica-se que o que ocorre com mais frequência é a referência ao facto destes conhecimentos prepararem para a vida activa (26,1%). Segue-se a referência ao facto de possibilitarem melhor expressão, que ocorre em 21,7% das referências isoladas e em 17,4% das referências que associam a expressão e a compreensão. Em 17,4% das referências é apontado o desenvolvimento cultural como razão para justificar a utilidade dos conhecimentos associados à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa no fim dos estudos. As referências a melhorias ao nível da compreensão, para além das que aparecem associadas à expressão, correspondem ainda a 13% do total.

Analisando conjuntamente os dados obtidos a partir do Questionário I e a partir do Questionário II, verificamos que as percentagens das diversas ocorrências são muito próximas, não se observando disparidades relevantes.

Assim, quer num questionário, quer no outro, os alunos mostraram que atribuíam importância aos conhecimentos adquiridos através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa quando tivessem concluído os seus estudos. A referência à importância destes conhecimentos para a preparação para a vida activa foi a razão mais apontada para justificar a sua utilidade. Em segundo lugar, vinham as referências ao facto de esses conhecimentos possibilitarem melhor expressão e, em terceiro lugar, o facto de possibilitarem melhor compreensão. Por fim, surgiram ainda referências ao desenvolvimento cultural que esses conhecimentos possibilitam.

Procurámos também saber se os alunos identificavam profissões que requerem conhecimentos adquiridos através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e se eram capazes de referir algumas (Questionário I – Questões 23 e 23.1.; Questionário II – Questões 14 e 14.1.).

Os dados relativos à análise das respostas dadas a estas questões são apresentados no Quadro 24.

Identificação de profissões que requerem conhecimentos relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa		Questionário I		Questionário II	
		Nº	%	Nº	%
Sim	Apresenta uma referência	5	26,3%	4	21,1%
	Apresenta duas referências	7	36,7%	4	21,1%
	Apresenta três referências	2	10,6%	4	21,1%
	Apresenta cinco referências	4	21,1%	0	0,0%
Não		1	5,3%	7	36,7%
Total		19	100%	19	100%
Referências às profissões	Juiz	6	13,3%	1	4,2%
	Advogado	7	15,6%	4	16,6%
	“Todas”	2	4,4%	2	8,3%
	Profissões relacionadas com línguas	2	4,4%	1	4,2%
	“Técnicos”	1	2,2%	0	0,0%
	“Outras”	3	6,7%	4	16,6%
	Tradutor	6	13,3%	1	4,2%
	Professor	5	11,2%	5	20,8%
	Professor de Português	3	6,7%	1	4,2%
	Escritor	3	6,7%	0	0,0%
	Jornalista	3	6,7%	1	4,2%
	Coreógrafo	1	2,2%	0	0,0%
	Secretária	1	2,2%	0	0,0%
	Gestor	1	2,2%	0	0,0%
	Político	1	2,2%	1	4,2%
	Médico	0	0,0%	3	12,5%
Total		45	100%	24	100%

Quadro 24: Identificação de profissões que requerem conhecimentos relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa

Analisando os dados apresentados neste quadro, verifica-se que, relativamente ao Questionário I, só um aluno (5,3%) não respondeu a esta questão. Esse número aumentou para 7 (36,7%), nas respostas dadas ao Questionário II. Tal facto afigura-se-nos assaz surpreendente e não é fácil explicá-lo. No entanto, parece-nos que há uma explicação possível e que se prende com o facto de o programa do 9º Ano de Escolaridade para a área curricular de Língua Portuguesa ter uma forte componente relacionada com a literatura que pode ter contribuído para uma certa problematização relativamente à utilidade desses conhecimentos relativamente às profissões que lhes eram mais familiares.

Verifica-se ainda que, em ambos os questionários, todos os respondentes que disseram que conheciam profissões que requerem conhecimentos de Língua Portuguesa enumeraram entre uma e cinco profissões.

Nas respostas dadas ao Questionário I, 26,3% dos alunos referiram uma profissão, 36,7% referiram duas profissões, 10,6% três profissões e 21,1% cinco profissões.

Constata-se também que há uma grande diversidade de profissões que são referidas. Este aspecto é ainda acentuado pela ocorrência de expressões genéricas como é o caso de “todas”, “profissões relacionadas com línguas” e “outras”.

A profissão que é referida por um maior número de alunos (15,6%) é a de advogado. São também destacadas as profissões de juiz, com 13,3% das referências, e a de professor, com 11,2%, que, se for agregada à referência a professor de Português, passa a corresponder à maior percentagem de referências (17,9%).

Relativamente ao Questionário II e tendo em conta os alunos que afirmaram conhecer profissões que requerem conhecimentos de Língua Portuguesa, verifica-se que há uma mesma percentagem de respostas com referência a uma profissão, a duas profissões e a três profissões (21,1%).

A profissão que é referida mais vezes é a de professor (20,8%), sendo que ainda há 4,2% de referências à profissão de professor de Português. Segue-se a referência à profissão de advogado (16,6%) e, logo depois, à de médico (12,5%).

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os dados relativos ao Questionário II, verificamos que há cinco profissões que deixam de ser referidas no Questionário II e há uma profissão – médico –, que não foi referida nas respostas dadas ao Questionário I e que passa a ser a terceira profissão com mais referências nas respostas ao Questionário II.

Por outro lado, continuamos a constatar uma elevada percentagem de referências às profissões de advogado e de professor, ao mesmo tempo que vemos diminuir de forma muito acentuada a referência às profissões de juiz e de tradutor.

Estes dados parecem sugerir que os alunos têm uma noção bastante enraizada da importância da Língua Portuguesa para uma vasta área de actividades em que se podem ocupar ao longo da vida. Contudo, ao propor o estudo de textos de autores de épocas mais remotas, como Gil Vicente e Luís de Camões, o programa do 9º Ano de Escolaridade pode ter contribuído para que alguns alunos alterassem as suas representações sobre a importância dos conhecimentos de Língua Portuguesa para um conjunto de profissões, relativamente ao momento em que responderam ao primeiro questionário.

Por fim, procurámos saber quais os conhecimentos que os alunos consideravam serem exigidos pelas diversas actividades e profissões que tinham enumerado anteriormente (Questionário I – Questão 23.2.; Questionário II - Questão 14.2.).

Os dados relativos às respostas dadas a estas questões são apresentados no Quadro 25.

Conhecimentos relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa exigidos pelas diversas profissões		Questionário I		Questionário II	
		Nº	%	Nº	%
Respostas	Com referência a um conteúdo	6	31,6%	4	21,0%
	Com referência a dois conteúdos	6	31,6%	5	26,3%
	Com referência a três conteúdos	1	5,3%	0	0,0%
	Não sabe	2	10,5%	1	5,3%
Sem resposta		4	21,0%	9	47,4%
Total		19	100%	19	100%
Conteúdos referidos	Expressão (Oral e escrita)	10	47,6%	4	28,6%
	Compreensão (Oral e escrita)	4	19,1%	1	7,1%
	Compreensão e expressão (Oral e Escrita)	1	4,8%	4	28,6%
	Funcionamento da Língua	0	0,0%	2	14,4%
	Desenvolvimento cultural	2	9,5%	1	7,1%
	Preparação para a vida	2	9,5%	0	0,0%
	Saber estudar	0	0,0%	1	7,1%
	Tudo / muitos	2	9,5%	1	7,1%
Total		21	100%	14	100%

Quadro 25: Conhecimentos relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa que os alunos consideraram serem exigidos pelas diversas profissões

Assim, relativamente ao Questionário I, verificámos que 21% dos alunos não responderam. Relativamente ao Questionário II, a percentagem aumentou para 47,4%.

Esta constatação pode indicar que esses alunos sentiam algumas dificuldades em fazer a transposição do que foi objecto de estudo ao longo do 9º Ano de Escolaridade no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para o que é exigido pelas diversas profissões.

Retomando os dados relativos ao Questionário I, verifica-se que, de entre os alunos que responderam, 31,6% referiram um conteúdo e 31,6% dois conteúdos. Apenas 5,3% dos alunos referiram a três conteúdos.

Verificou-se ainda que 10,5% dos alunos afirmaram não saber responder.

A “Expressão (oral e escrita)” é o conteúdo de Língua Portuguesa que é apontado mais vezes (47,6%) como sendo exigido pelas diversas profissões, ocorrendo ainda, associado à compreensão, em 4,8% das referências.

É de salientar também o facto de os alunos referirem aspectos que não estão directamente relacionados com os conteúdos adquiridos através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, mas que com ela podem ser relacionados de forma indirecta. Agrupámo-los nas categorias “Desenvolvimento cultural” e “Preparação para a vida”, que arrecadaram, cada uma delas, 9,5% das referências.

Relativamente ao Questionário II, verificamos que 21% dos alunos que responderam a esta questão fizeram referência a um conteúdo e 26,3% dos alunos fizeram referência a dois conteúdos.

Verifica-se ainda que 5,3% dos alunos responderam que não sabiam.

A “Expressão (oral e escrita)” e a “Compreensão e expressão” continuam a apresentar a maior percentagem de referências, cada uma delas com 28,6%. Em terceiro lugar, surge o “Funcionamento da língua”, com 14,4% das referências.

Os aspectos que não estão directamente relacionados com os conteúdos de Língua Portuguesa, mas que com ela podem ser relacionados de forma indirecta, agrupados nas categorias “Desenvolvimento cultural” e “Saber estudar”, ocorrem, cada um deles, em 7,1% das referências. Ocorre também a mesma percentagem (7,1%) de referências genéricas que incluímos na categoria “Tudo/muitos”.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os dados relativos ao Questionário II, verificamos que as referências à expressão e à compreensão são, nas respostas aos dois questionários, as mais destacadas, embora haja uma diminuição da percentagem de referências a estes conteúdos no Questionário II relativamente ao Questionário I.

É de sublinhar, em relação ao Questionário II, a referência aos conhecimentos relacionados com o “Funcionamento da língua” e ao “Saber estudar”, que não ocorrem nas respostas ao Questionário I.

Concluindo, podemos dizer que, tendo em conta as respostas dadas pelos alunos inquiridos às questões, inseridas no Questionário I e no Questionário II, sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para quando terminarem os estudos, sobre o conhecimento de profissões e actividades que

requerem conhecimentos de Língua Portuguesa e sobre os conhecimentos exigidos por essas profissões, estes reconhecem a importância da língua portuguesa no contexto extra-escolar, referem um grupo alargado de profissões para as quais consideram serem úteis os conhecimentos adquiridos através da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e destacam os conhecimentos relacionados com a compreensão e a expressão (oral e escrita) como os que mais contribuem para a sua importância no contexto extra-escolar.

2.2. Importância da língua portuguesa no contexto escolar

Procurámos também saber quais as representações destes alunos relativamente ao contributo que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode dar para o sucesso nas outras áreas do currículo, com particular referência à de História.

Assim, tentámos determinar que imagem é que estes alunos tinham sobre o contributo da Língua Portuguesa para a História tendo em conta vários aspectos (tratamento de conteúdos semelhantes, desenvolvimento da compreensão oral, desenvolvimento da expressão oral, desenvolvimento de estratégias de leitura e desenvolvimento da expressão escrita), que conteúdos programáticos da Língua Portuguesa consideravam úteis para a História e que razões apontavam para justificar a importância atribuída. Procurámos ainda saber qual era a utilidade que atribuíam aos conhecimentos adquiridos através da Língua Portuguesa para a História e para as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Os dados relativos às respostas dadas a estas perguntas (Questionário I – Questão 24; Questionário II – Questão 15) são apresentados no Quadro 26.

Para responder a estas questões, os alunos tinham de assinalar uma de quatro opções – *Nada importante* (NI), *Pouco importante* (PI), *Importante* (I) e *Muito importante* (MI) – que lhes eram apresentadas para cada área curricular disciplinar.

O Quadro 26 apresenta também os dados relativos aos alunos que não deram qualquer resposta (SR).

Importância atribuída aos conteúdos de LP			Área curriculares disciplinares										
			História	Geografia	Matemática	Francês	Inglês	CFQ	CN	TIC	EV / ET	EF	ERMC
Questionário I	N I	Nº	0	0	4	6	6	2	1	1	7	8	5
		%	0,0%	0,0%	21,1%	31,6%	31,6%	10,5%	5,3%	5,3%	36,8%	42,0%	26,2%
	P I	Nº	1	5	7	4	4	5	3	3	6	6	6
		%	5,3%	26,3%	36,8%	21,1%	21,1%	26,3%	15,8%	15,8%	31,6%	31,6%	31,6%
	I	Nº	13	12	7	7	6	10	11	12	5	4	6
		%	68,4%	63,2%	36,8%	36,8%	31,6%	52,7%	57,9%	63,1%	26,3%	21,1%	31,6%
	M I	Nº	5	2	1	2	3	2	4	3	1	1	1
		%	26,3%	10,5%	5,3%	10,5%	15,7%	10,5%	21,0%	15,8%	5,3%	5,3%	5,3%
S R	Nº	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	
Total		Nº	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
		%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Questionário II	N I	Nº	0	0	3	1	1	3	0	0	2	5	10
		%	0,0%	0,0%	15,8%	5,3%	5,3%	15,8%	0,0%	0,0%	10,5%	26,3%	52,6%
	P I	Nº	3	6	4	6	5	3	3	5	10	7	2
		%	15,8%	31,6%	21,0%	31,5%	26,3%	15,8%	15,8%	26,3%	52,6%	36,8%	10,5%
	I	Nº	9	9	3	9	7	11	11	9	6	4	4
		%	47,4%	47,4%	15,8%	47,4%	36,8%	57,9%	57,9%	47,4%	31,6%	21,1%	21,1%
	M I	Nº	7	4	9	3	6	2	5	5	1	3	2
		%	36,8%	21,0%	47,4%	15,8%	31,6%	10,5%	26,3%	26,3%	5,3%	15,8%	10,5%
S R	Nº	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	
Total		Nº	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
		%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Variação (%)	N I		0,0	0,0	-5,3	-26,3	-26,3	5,3	-5,3	-5,3	-26,3	-15,7	26,4
	P I		10,5	5,3	-15,8	10,4	5,2	-10,5	0,0	10,5	21,0	5,2	-21,1
	I		-21,0	-15,8	-21,0	10,6	5,2	5,2	0,0	-15,7	5,3	0,0	-10,5
	M I		10,5	10,5	42,1	5,3	15,9	0,0	5,3	10,5	0,0	10,5	5,2
	S R		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Quadro 26: Importância atribuída aos conteúdos de Língua Portuguesa para as diferentes áreas curriculares disciplinares

A partir da análise do quadro, podemos verificar que, relativamente ao Questionário I, a maioria dos alunos considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa (LP) eram importantes ou muito importantes para as áreas curriculares disciplinares de História, Geografia, Ciências Físico-Químicas (CFQ), Ciências Naturais (CN) e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

A História era a área curricular disciplinar para a qual o maior número de alunos (26,3%) considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa (LP) eram muito importantes. Seguiam-se as Ciências Naturais (CN) (21%) e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (15,8%).

Por outro lado, a maioria dos alunos considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa (LP) não eram importantes ou eram pouco importantes para a Educação

Visual/Educação Tecnológica (EV/ET), a Educação Física (EF) e a Educação Religiosa e Moral Católica (ERMC).

A Educação Física (EF) era a área curricular disciplinar para a qual o maior número de alunos (42,1%) considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa não eram importantes, sendo seguida de perto pela Educação Visual/Educação Tecnológica (EV/ET) (36,8%).

Relativamente ao Questionário II, verifica-se que a maioria dos alunos considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa eram importantes ou muito importantes para as áreas curriculares disciplinares de História, Geografia, Matemática, Francês, Inglês, Ciências Físico-Químicas (CFQ), Ciências Naturais (CN) e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Verifica-se que, do primeiro questionário para o segundo questionário, há um aumento do número de áreas curriculares disciplinares relativamente às quais os alunos consideraram que os conteúdos de Língua Portuguesa (LP) são importantes: Matemática, Francês e Inglês. Esta alteração pode dever-se, em parte, ao trabalho desenvolvido com eles ao longo da experiência.

A Matemática passou a ser a área curricular disciplinar para a qual o maior número de alunos (47,4%) considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa (LP) eram muito importantes. Seguiam-se a História (36,8%) e o Inglês (31,6%).

Ora, considerando que o trabalho desenvolvido durante a experiência se centrou no desenvolvimento de estratégias de leitura funcional aplicáveis em diferentes situações e em diferentes áreas curriculares, parece que estes dados podem indicar que os alunos compreenderam que esses aspectos são importantes para as outras áreas curriculares disciplinares, quer tivessem sido associadas explicitamente no trabalho desenvolvido ao longo da experiência, como aconteceu com a História, quer não tivessem, como aconteceu com a Matemática e com o Inglês.

Por outro lado, a maioria dos alunos considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa não eram importantes ou eram pouco importantes para a Educação Visual e a Educação Física. Esta última continuava a ser a área curricular disciplinar para a qual o maior número de alunos (42,1%) considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa não eram importantes. Verificava-se, ainda, que a maioria dos alunos (52,6%) considerava que

os conteúdos de Língua Portuguesa não eram importantes para Educação Religiosa e Moral Católica.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os dados relativos ao Questionário II, verifica-se que, no Questionário II, com excepção da Educação Religiosa e Moral Católica, houve um aumento das respostas em que os alunos assinalavam a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para as outras áreas curriculares disciplinares. O maior aumento verificou-se relativamente à Matemática.

Parece-nos que estes dados demonstram, de alguma forma, que o trabalho desenvolvido com os alunos ao longo da experiência pedagógica contribuiu de forma positiva para a alteração das suas representações sobre a importância da Língua Portuguesa no contexto escolar, tal como era nosso objectivo. Parece-nos igualmente muito positivo, o facto de a maior alteração se verificar relativamente à Matemática, quando procurámos trabalhar mais directamente com a História.

Os dados relativos às respostas dos alunos no que se referia à frequência com que se verificava o contributo da Língua Portuguesa para a História tendo em conta vários aspectos (Questionário I – Questão 25; Questionário II – Questão 16) são apresentados no Quadro 27.

Frequência do contributo da Língua Portuguesa para História		Ao nível do tratamento de conteúdos semelhantes	Ao nível do desenvolvimento da compreensão oral	Ao nível do desenvolvimento da expressão oral	Ao nível do desenvolvimento de estratégias da leitura	Ao nível do desenvolvimento da expressão escrita
Questionário I	Nunca	Nº %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Poucas vezes	Nº %	1 5,3%	2 10,5%	3 15,8%	2 10,5%
	Algumas vezes	Nº %	12 63,1%	9 47,4%	10 52,6%	7 36,9%
	Muitas vezes	Nº %	6 31,6%	8 42,1%	6 31,6%	10 52,6%
	Sem resposta	Nº %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Total	Nº %	19 100%	19 100%	19 100%	19 100%
Questionário II	Nunca	Nº %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Poucas vezes	Nº %	4 21,1%	4 21,1%	3 15,8%	2 10,5%
	Algumas vezes	Nº %	10 52,6%	10 52,6%	12 63,1%	12 63,2%
	Muitas vezes	Nº %	5 26,3%	5 26,3%	4 21,1%	5 26,3%
	Sem resposta	Nº %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Total	Nº %	19 100%	19 100%	19 100%	19 100%
Variação	Nunca		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Poucas vezes		15,8%	10,6%	0,0%	10,5%
	Algumas vezes		-10,5%	5,2%	10,5%	15,8%
	Muitas vezes		-5,3%	-15,8%	-10,5%	-26,3%
	Sem resposta		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Quadro 27: Representações dos alunos sobre o contributo da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para a área curricular disciplinar de História

A partir da análise deste quadro, verificamos, antes de mais, que, quer no que se refere ao Questionário I, quer no que se refere ao Questionário II:

- nenhum aluno considerava que a Língua Portuguesa nunca contribuía para a História, tendo em conta os vários aspectos considerados na análise;

- relativamente a todos esses aspectos, a maioria dos alunos considerava que a Língua Portuguesa contribuía algumas vezes ou muitas vezes para História.

Por outro lado, verifica-se que no Questionário I, foi relativamente ao “desenvolvimento da expressão escrita” e ao “desenvolvimento de estratégias de leitura” que a maior percentagem de alunos (52,6%) referiu que a Língua Portuguesa contribuía

muitas vezes para a História. Já no Questionário II, os aspectos em relação aos quais a maior percentagem de alunos (26,3%) referiu que a Língua Portuguesa contribuía muitas vezes para a História foram o “desenvolvimento da expressão escrita”, tal como no Questionário I, o “tratamento de conteúdos semelhantes” e o “desenvolvimento da compreensão oral”.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os dados relativos ao Questionário II, verifica-se que, no Questionário II, há uma diminuição da percentagem de alunos que responde que a Língua Portuguesa contribui muitas vezes para a História relativamente a todos os aspectos apresentados. O correspondente aumento verifica-se nas respostas “algumas vezes” e “poucas vezes”.

Esta alteração pode ser consequência de um certo conflito cognitivo resultante do confronto entre o que foi trabalhado ao nível da experiência e o trabalho realizado no âmbito da área curricular disciplinar de História, em que os alunos não viram concretizados todos estes aspectos de uma forma tão clara quanto esperavam, ajustando assim a sua resposta a uma visão baseada nas suas vivências mais próximas.

A partir da análise das respostas dadas pelos alunos às perguntas sobre os conteúdos programáticos da Língua Portuguesa que consideravam úteis para a História (Questionário I – Questão 25.1.; Questionário II – Questão 16.1.), concluímos que os aspectos referidos pelos alunos se podiam organizar nas seguintes categorias: “Expressão”, “Compreensão”, “Conhecimento explícito (funcionamento da língua)”, “Conhecimentos relacionados com a literatura” e “Sublinhar informação relevante”.

No Quadro 28, apresentamos os dados relativos à análise das respostas dadas pelos alunos a essas perguntas.

Conteúdos de Língua Portuguesa considerados úteis para História		Questionário I		Questionário II	
		Nº	%	Nº	%
Respostas	Com referência a um conteúdo	11	57,9%	11	57,9%
	Com referência a dois conteúdos	2	10,5%	3	15,8%
	Com referência a quatro conteúdos	1	5,3%	0	0,0%
	Não sabe	2	10,5%	0	0,0%
Sem resposta		3	15,8%	5	26,3%
Totais		19	100%	19	100%
Conteúdos referidos	Expressão	4	21,0%	2	11,8%
	Compreensão	10	52,6%	9	52,9%
	Conhecimento explícito (funcionamento da língua)	1	5,3%	2	11,8%
	Conhecimentos relacionados com a literatura	3	15,8%	4	23,5%
	Sublinhar informação relevante	1	5,3%	0	0,0%
Totais		19	100%	17	100%

Quadro 28: Conteúdos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa considerados úteis para a área curricular disciplinar de História

A partir da observação do quadro, podemos constatar que, no que diz respeito ao Questionário I, 57,9% dos alunos responderam indicando um conteúdo, 10,5% indicaram dois conteúdos e 5,3% apresentaram quatro conteúdos. Apenas 15,8% dos alunos não deram resposta.

Relativamente aos conteúdos referidos, verificamos que a maioria das referências dizia respeito à Compreensão (52,6%). A Expressão é referida em 21% das situações. São também referidos os conhecimentos relacionados com a Literatura em 15,8% das situações.

É de salientar ainda o facto de haver um aluno que se refere aos conhecimentos relacionados com a evolução da Língua Portuguesa. Essa referência foi incluída na categoria “Conhecimento explícito”.

Surge ainda a referência ao “Sublinhar informação relevante” como um dos conteúdos que é considerado importante para a disciplina de História.

Relativamente aos dados do Questionário II, verifica-se que 57,9% dos alunos responderam referindo um conteúdo e 15,8% indicaram dois conteúdos. Verifica-se ainda que 26,3% dos alunos não responderam.

A maioria das referências a conteúdos (52,9%) dizia respeito à Compreensão. As referências aos conhecimentos relacionados com a Literatura correspondem a 23,5% do

total de referências e as referências à Expressão e ao Conhecimento explícito correspondem, cada uma delas, a 11,8% do total das referências.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os dados relativos ao Questionário II, verifica-se que:

- o domínio da Compreensão é o mais valorizado nas respostas aos dois questionários e há um ligeiro aumento da percentagem de referências no segundo questionário;
- há um aumento das referências aos conhecimentos relacionados com a Literatura e com o Conhecimento explícito;
- há uma diminuição relativamente às referências à Expressão e ao Sublinhar informação relevante.

A alteração dos dados do Questionário I para o Questionário II parece evidenciar aspectos que se podem relacionar com o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência, nomeadamente no que se refere ao reforço da percentagem das referências à Compreensão, que já aparecia destacada no Questionário I, e que se contrapõe à diminuição relativamente às referências à Expressão. Estes dados reflectem, de alguma forma, a maior valorização dada, no âmbito da experiência, à Compreensão, que era um aspecto nuclear, relativamente à Expressão.

É possível associar também ao trabalho desenvolvido no âmbito da experiência os dados relativos ao aumento das referências aos conhecimentos relacionados com a Literatura e com o Conhecimento explícito, uma vez que estes aspectos também estiveram bem presentes nas actividades propostas no âmbito da experiência.

Por outro lado, é surpreendente o facto de as referências ao Sublinhar informação relevante diminuírem do Questionário I para o Questionário II. Contudo, já no Questionário I ocorreram numa percentagem muito reduzida (5,3%). Esta situação pode dever-se ao facto de os alunos não entenderem o Sublinhar informação relevante como um conteúdo específico da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, apesar de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência.

Os dados relativos às razões apontadas pelos alunos inquiridos para justificar a importância atribuída a determinados conteúdos da Língua Portuguesa para a História (Questionário I – Questão 25.2.; Questionário II – Questão 16.2.) são apresentados no Quadro 29.

As razões apontadas pelos alunos foram agrupadas em quatro categorias: “Possibilitam melhor expressão”, “Possibilitam melhor compreensão”, “Há inter-relação de conteúdos” e “Ajudam no estudo”.

Razões da importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para a História		Questionário I		Questionário II	
		Nº	%	Nº	%
Respostas	Com uma razão	13	68,4%	11	57,9%
	Não sabe	2	10,5%	0	0,0%
Sem resposta		4	21,1%	8	42,1%
Totais		19	100%	19	100%
Razões referidas	Possibilitam melhor expressão	3	23,0%	1	9,1%
	Possibilitam melhor compreensão	5	38,5%	4	36,4%
	Há inter-relação de conteúdos	5	38,5%	5	45,4%
	Ajudam no estudo	0	0,0%	1	9,1%
Totais		13	100%	11	100%

Quadro 29: Razões da importância dos conteúdos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para a área curricular disciplinar de História

Relativamente ao Questionário I, verificamos que 68,4% dos alunos apresentaram uma razão para justificar a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para a História. Dos restantes alunos, 21,1% não responderam e 10,5% disseram que não sabiam.

Tendo em conta as razões apontadas pelos alunos inquiridos, constata-se ainda que 38,5% referiam que os conteúdos de Língua Portuguesa contribuíam para melhorar a compreensão na área curricular disciplinar de História. A mesma percentagem de respostas (38,5%) referia-se ao facto de haver uma inter-relação de conteúdos. A melhoria da expressão foi referida em 23% das situações. Nenhum aluno considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa ajudavam no estudo para a área curricular disciplinar de História.

Relativamente ao Questionário II, verificamos que a maioria dos alunos (57,9%) apresentou uma razão para justificar a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para a área curricular disciplinar de História. Os restantes alunos (42,1%) não responderam.

Tendo em conta as razões apresentadas, 45,4% dos alunos inquiridos referiam-se à inter-relação de conteúdos, 36,4% ao facto de possibilitarem melhor compreensão e, finalmente, com a mesma percentagem de ocorrências (9,1%), eram referidos o facto de possibilitarem melhor expressão e o facto de ajudarem no estudo.

Analisando conjuntamente os dados relativos ao Questionário I e ao Questionário II, verificamos que o facto de haver uma inter-relação de conteúdos é apontado como a principal razão para a importância dos conteúdos da Língua Portuguesa para a área curricular disciplinar de História. Esta razão é seguida muito de perto pela referência ao facto de a Língua Portuguesa possibilitar melhor compreensão na área curricular disciplinar de História.

Através do confronto entre os dados relativos ao Questionário I com os dados relativos ao Questionário II, verifica-se também que há um aumento da percentagem de referências à inter-relação de conteúdos. Este aumento pode decorrer do facto de, na organização das actividades levadas a cabo durante a experiência, termos estabelecido uma articulação bem evidente entre temáticas que permitiam evidenciar a proximidade entre a área curricular de História e a de Língua Portuguesa. Por outro lado, pode decorrer do facto de termos procurado trabalhar com base em textos com características semelhantes aos textos com que os alunos normalmente trabalham na Língua Portuguesa e na História, como dissemos no Capítulo 5.

Concluindo, podemos dizer que, relativamente à importância da Língua Portuguesa no contexto escolar, os alunos inquiridos reconheciam a importância dos seus conteúdos para as diferentes áreas disciplinares curriculares, com excepção da Educação Visual/Educação Tecnológica, da Educação Física e da Educação Religiosa e Moral Católica. As áreas curriculares disciplinares relativamente às quais os alunos sublinharam, de forma mais clara, a importância dos conteúdos da Língua Portuguesa são, no Questionário I, a História, as Ciências Naturais e as Tecnologias da Informação e Comunicação e, no Questionário II, a Matemática, a História e o Inglês.

Deve-se ter em conta que, ao longo da experiência, procurámos, de diversos modos, estabelecer uma ligação privilegiada com a área curricular disciplinar de História. Essa ligação aparece evidenciada nas respostas dos alunos: nas respostas ao Questionário I, já se verificava que era a ela que a maior percentagem de alunos se referia, quando considerava que os conteúdos de Língua Portuguesa (LP) eram muito importantes, e que, no Questionário II, essa percentagem aumentou.

Os alunos destacaram o contributo dado pela Língua Portuguesa à área curricular disciplinar de História ao nível do desenvolvimento da expressão escrita e de estratégias de leitura e assinalaram a compreensão como o conteúdo da Língua Portuguesa que

consideravam mais útil para a área curricular disciplinar de História. Apontaram ainda o facto de haver uma inter-relação de conteúdos entre a Língua Portuguesa e a História e o facto de os conteúdos da Língua Portuguesa possibilitarem uma melhoria ao nível da compreensão como as principais razões para os considerarem importantes para a área curricular disciplinar de História.

3. Representações sobre o desempenho em compreensão na leitura

No que diz respeito a este aspecto, questionámos os alunos relativamente à imagem que eles tinham do seu desempenho em compreensão na leitura e sobre a frequência com que, durante a leitura, sentiam dificuldades relativamente a diversos aspectos.

No Quadro 30, apresentamos os dados relativos às respostas dadas às perguntas sobre a imagem que os alunos tinham relativamente à sua facilidade em compreenderem o que liam (Questionário I – Questão 19; Questionário II – Questão 10).

Compreensão durante a leitura	Questionário I		Questionário II		Variação
	Nº	%	Nº	%	
Muita facilidade	2	10,5%	5	26,3%	15,8%
Facilidade	15	78,9%	14	73,7%	-5,2%
Dificuldade	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
Muita dificuldade	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
Sem resposta	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
Totais	19	100%	19	100%	

Quadro 30: Representações sobre a facilidade de compreensão durante a leitura

A partir da análise do quadro, pode-se verificar que, nas respostas ao Questionário I, a maioria dos alunos (78,9%) considerava que tinha facilidade em compreender o que lia e 10,5% diziam que tinham muita facilidade. Apenas 5,3% dos alunos diziam que tinham dificuldade.

Relativamente ao Questionário II, verifica-se também que a maioria dos alunos (73,7%) considerava que tinha facilidade em compreender o que lia e 26,3% dos alunos que tinham muita facilidade.

Comparando os dados do Questionário I com os dados do Questionário II, verificamos que, no Questionário II, deixa de haver alunos a dizer que tinham dificuldade

em compreender o que liam, há uma diminuição dos alunos que afirmavam ter facilidade e há um aumento dos que afirmavam ter muita facilidade.

Em termos globais, verificou-se uma melhoria relativamente às representações dos alunos sobre o seu desempenho em compreensão na leitura, uma vez que, no Questionário II, houve um aumento das respostas em que os alunos afirmavam que tinham muita facilidade em compreenderem o que liam. Esta melhoria pode estar relacionada, quer com o desenvolvimento normal dos alunos ao longo do ano escolar, quer ainda com o trabalho em compreensão na leitura que foi desenvolvido no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa, relacionado com estratégias de leitura funcional.

No Quadro 31, apresentamos os dados relativos às respostas às perguntas sobre a frequência com que, durante a leitura, sentiam dificuldades relativamente ao vocabulário, à estrutura das frases, à estrutura do texto, aos conhecimentos relacionados com o tema do texto, às finalidades do texto, à identificação das ideias principais e à distinção entre ideias principais e ideias secundárias (Questionário I – Questão 20; Questionário II – Questão 11).

Frequência de dificuldades durante a leitura			Domínio em que se manifestam as dificuldades						
			Vocabulário	Estrutura das frases	Estrutura do texto	Conhecimentos relacionados com o tema do texto	Finalidades do texto	Identificação das ideias principais	Distinção entre ideias principais e ideias secundárias
Questionário I	Nunca	Nº	4	4	4	3	4	3	4
		%	21,1%	21,1%	21,1%	15,8%	21,1%	15,8%	21,1%
	Poucas vezes	Nº	5	6	8	10	7	8	5
		%	26,3%	31,6%	42,1%	52,6%	36,8%	42,1%	26,3%
	Algumas vezes	Nº	10	9	7	6	8	8	10
		%	52,6%	47,3%	36,8%	31,6%	42,1%	42,1%	52,6%
	Muitas vezes	Nº	0	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Sem resposta	Nº	0	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total		Nº	19	19	19	19	19	19	19
		%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Questionário II	Nunca	Nº	2	5	3	3	3	3	2
		%	10,5%	26,3%	15,8%	15,8%	15,8%	15,8%	10,5%
	Poucas vezes	Nº	10	6	8	8	7	9	8
		%	52,6%	31,6%	42,1%	42,1%	36,8%	47,4%	42,1%
	Algumas vezes	Nº	6	6	5	6	8	5	8
		%	31,6%	31,6%	26,3%	31,6%	42,1%	26,3%	42,1%
	Muitas vezes	Nº	1	2	3	2	1	2	1
		%	5,3%	10,5%	15,8%	10,5%	5,3%	10,5%	5,3%
	Sem resposta	Nº	0	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total		Nº	19	19	19	19	19	19	19
		%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Variação	Nunca		-10,6%	5,2%	-5,3%	0,0%	-5,3%	0,0%	-10,6%
	Poucas vezes		26,3%	0,0%	0,0%	-10,5%	0,0%	5,3%	15,8%
	Algumas vezes		-21,0%	-15,7%	-10,5%	0,0%	0,0%	-15,8%	-10,5%
	Muitas vezes		5,3%	10,5%	15,8%	10,5%	5,3%	10,5%	5,3%
	Sem resposta		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Quadro 31: Representações sobre as dificuldades sentidas durante a leitura

Analisando os dados apresentados no quadro, podemos constatar que, nas respostas dadas ao Questionário I:

- a maioria dos alunos (52,6%) afirmava que algumas vezes, durante a leitura, sentia dificuldades relativamente ao vocabulário e à distinção entre ideias principais e ideias secundárias;

- a maioria dos alunos (52,6%) dizia que, durante a leitura, poucas vezes sentia dificuldades relativamente aos conhecimentos sobre o tema do texto;

- a maioria dos alunos afirmava que nunca ou poucas vezes sentia dificuldades durante a leitura, relativamente à estrutura das frases (52,7%), à estrutura do texto (63,2%), às finalidades do texto (57,9%) e à identificação das ideias principais (57,9%).

Verifica-se ainda que nenhum aluno disse sentir dificuldades muitas vezes em relação a qualquer dos aspectos referidos.

A partir da análise destes dados, parece-nos importante destacar que uma boa parte dos alunos admitia que algumas vezes, durante a leitura, sentia dificuldades relativamente a aspectos relacionados com a identificação das ideias principais (42,1%) e com a distinção entre ideias principais e ideias secundárias (52,6%), uma vez que estes aspectos foram privilegiados nas actividades desenvolvidas durante a experiência com vista ao desenvolvimento da leitura funcional.

No Questionário II, a maioria dos alunos (52,6%) dizia que durante a leitura, poucas vezes sentia dificuldades relativamente ao vocabulário.

A maioria dos alunos dizia ainda que nunca ou poucas vezes sentia dificuldades durante a leitura, relativamente à estrutura das frases (57,9%), à estrutura do texto (57,9%), aos conhecimentos relacionados com o tema do texto (57,9%), às finalidades do texto (52,6%), à identificação das ideias principais (63,2%) e à distinção entre ideias principais e ideias secundárias (52,6%).

Contudo, passa a haver uma pequena percentagem de alunos (entre 5,3% e 15,8%) que admitia sentir dificuldades muitas vezes relativamente a todos os aspectos apresentados.

No que se refere à identificação das ideias principais, 10,5% dos alunos afirmaram sentir dificuldades muitas vezes e, relativamente à distinção entre ideias principais e ideias secundárias, foram 5,3%.

Comparando os dados relativos às respostas obtidas a partir do Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se, por um lado, uma diminuição do número de respostas em que os alunos disseram nunca sentir dificuldades durante a leitura ao nível do vocabulário, ao nível da estrutura do texto, ao nível das finalidades do texto e ao nível da distinção entre ideias principais e ideias secundárias e, concomitantemente, um aumento do número de respostas em que os alunos disseram que muitas vezes sentiam dificuldades durante a leitura ao nível do vocabulário, da estrutura das frases, da estrutura do texto, dos

conhecimentos relacionados com o tema do texto, das finalidades do texto, da identificação das ideias principais e da distinção entre ideias principais e ideias secundárias.

A análise destes dados permite-nos concluir que a realização da experiência contribuiu para alterar as representações dos alunos sobre as dificuldades que ocorrem durante a leitura. Depois do trabalho desenvolvido ao longo da experiência, os alunos passaram a considerar com mais frequência que sentiam dificuldades durante a leitura relacionadas com os diversos aspectos indicados. Estes dados parecem indicar que o trabalho desenvolvido com os alunos, apesar de ter sido centrado sobre o desenvolvimento de estratégias que visavam favorecer a compreensão durante a leitura, não permitiu resolver todos os problemas que eles apresentavam, mas parece ter contribuído para que os alunos pudessem reconhecer melhor as dificuldades que afectavam o seu desempenho em compreensão na leitura.

No Quadro 32, são apresentados os dados relativos às respostas dos alunos sobre a frequência de algumas atitudes (desistir da leitura, interromper a leitura e retomá-la mais tarde, consultar o dicionário ou outras fontes de informação, pedir ajuda para resolver as dificuldades que surgem) perante dificuldades sentidas durante a leitura (Questionário I Questão 21; Questionário II – Questão 12).

Frequência de atitudes perante dificuldades na leitura			Desiste da leitura	Interrompe e retoma mais tarde	Consulta dicionário ou outras fontes de informação	Pede ajuda
Questionário I	Nunca	Nº	11	4	1	1
		%	57,9%	21,1%	5,3%	5,3%
	Poucas vezes	Nº	3	7	2	5
		%	15,8%	36,7%	10,5%	26,3%
	Algumas vezes	Nº	5	4	10	9
		%	26,3%	21,1%	52,6%	47,3%
	Muitas vezes	Nº	0	4	6	4
		%	0,0%	21,1%	31,6%	21,1%
	Sem resposta	Nº	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Total	Nº	19	19	19	19
		%	100%	100%	100%	100%
Questionário II	Nunca	Nº	12	2	0	0
		%	63,1%	10,5%	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	Nº	4	9	5	8
		%	21,0%	47,4%	26,3%	42,1%
	Algumas vezes	Nº	1	7	6	8
		%	5,3%	36,8%	31,6%	42,1%
	Muitas vezes	Nº	1	0	8	3
		%	5,3%	0,0%	42,1%	15,8%
	Sem resposta	Nº	1	1	0	0
		%	5,3%	5,3%	0,0%	0,0%
	Total	Nº	19	19	19	19
		%	100%	100%	100%	100%
Variação	Nunca		5,2%	-10,6%	-5,3%	-5,3%
	Poucas vezes		5,2%	10,7%	15,8%	15,8%
	Algumas vezes		-21,0%	15,7%	-21,0%	-5,2%
	Muitas vezes		5,3%	-21,1%	10,5%	-5,3%
	Sem resposta		5,3%	5,3%	0,0%	0,0%

Quadro 32: Representações dos alunos sobre a frequência de atitudes perante dificuldades sentidas durante a leitura

A partir da observação deste quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos constatar que a maioria dos alunos (57,9%) disse que, perante dificuldades sentidas durante a leitura, nunca desistia da leitura. Dos restantes alunos, 15,8% disseram que poucas vezes desistiam e 26,3% disseram que desistiam algumas vezes.

Uma boa parte dos alunos (36,7%) disse que, perante dificuldades sentidas durante a leitura, poucas vezes interrompia e retomava a leitura mais tarde. Os restantes alunos afirmaram em partes iguais (21,1%) que nunca interrompiam, que interrompiam algumas vezes e que interrompiam muitas vezes.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, perante dificuldades durante a leitura, algumas vezes consultava o dicionário (ou outras fontes de informação) e 31,6% disseram que o faziam muitas vezes. Dos restantes alunos, apenas 10,5% disseram que poucas vezes consultavam o dicionário (ou outras fontes de informação) e 5,3% disseram que nunca o faziam.

Uma boa parte dos alunos (47,3%) disse que algumas vezes pedia ajuda para resolver as dificuldades que surgiam e 21,1% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% disseram que, perante dificuldades durante a leitura, pediam ajuda poucas vezes e 5,3% disseram que nunca o faziam.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos constatar que a maioria dos alunos (63,1%) disse que, perante dificuldades sentidas durante a leitura, nunca desistia da leitura. Dos restantes alunos, 21% disseram que poucas vezes desistiam, 5,3% disseram que desistiam algumas vezes e 5,3% disseram que desistiam muitas vezes. Verifica-se ainda que 5,3% dos alunos não responderam.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que, perante dificuldades sentidas durante a leitura, poucas vezes interrompia e retomava a leitura mais tarde e 10,5% disseram que nunca o faziam. Os restantes alunos (36,8%) afirmaram que algumas vezes interrompiam a leitura e a retomavam mais tarde. Verifica-se ainda que 5,3% dos alunos não responderam.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que, perante dificuldades sentidas durante a leitura, muitas vezes consultava o dicionário ou outras fontes de informação e 31,6% disseram que o faziam algumas vezes. Apenas 26,3% disseram que o faziam poucas vezes e nenhum aluno disse que nunca o fazia.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que algumas vezes pedia ajuda para resolver as dificuldades que surgiam, 15,8% disseram que o faziam muitas vezes e 42,1% disseram que o faziam poucas vezes. Nenhum aluno afirmou que nunca pedia ajuda para resolver as dificuldades que surgiam durante a leitura.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, podemos ver que:

- diminuiu o número de alunos que afirmavam que algumas vezes desistiam da leitura e aumentou o dos que afirmaram que o faziam muitas vezes, poucas vezes e que nunca o faziam;

- diminuiu o número de alunos que diziam que muitas vezes interrompiam a leitura quando sentiam dificuldades e que nunca o faziam e aumentou o dos que afirmavam que o faziam poucas vezes e algumas vezes;

- diminuiu o número de alunos que diziam que algumas vezes consultavam o dicionário ou outras fontes de informação quando sentiam dificuldades durante a leitura e o dos que afirmavam que nunca o faziam e aumentou o dos que diziam que o faziam poucas vezes e muitas vezes.

Concluindo podemos dizer que a maioria dos alunos considerava que tinha facilidade em compreender o que lia.

Contudo, é necessário ter em conta os dados que foram apresentados sobre a caracterização dos alunos, que os apresentavam como dedicando poucas horas à leitura. Assim sendo, estas afirmações estão de alguma forma comprometidas.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam que desistiam da leitura, a interrompiam e a retomavam mais tarde, consultavam o dicionário ou outras fontes de informação e pediam ajuda para resolver as dificuldades que surgem (Quadro 32), verifica-se que, em termos globais, afirmavam ser pouco frequente desistirem da leitura e interromperem para retomarem mais tarde e que, com alguma frequência, consultavam o dicionário ou outras fontes de informação e pediam ajuda para resolver as dificuldades com que se deparavam.

Quer no Questionário I, quer no Questionário II, as atitudes que os alunos afirmaram serem menos frequentes eram, em primeiro lugar, desistir da leitura e, em segundo lugar, interromper a leitura e retomá-la mais tarde. As atitudes que afirmaram serem mais frequentes eram, em primeiro lugar, consultar o dicionário ou outras fontes de informação e, em segundo lugar, pedir ajuda para resolver as dificuldades com que se deparavam.

É de salientar que, do Questionário I para o Questionário II, se verificou uma diminuição da frequência com que os alunos diziam desistir da leitura, interrompê-la e retomá-la mais tarde e pedir ajuda, e um aumento da frequência com que diziam consultar o dicionário ou outras fontes de informação.

Em termos gerais, podemos verificar que as alterações que se verificaram ao nível das representações dos alunos sobre a frequência de certas atitudes perante dificuldades durante a leitura, embora não sejam muito evidentes, permitem supor que estes se apropriaram de alguns procedimentos e orientações que foram trabalhados durante a

experiência, nomeadamente no que se refere à importância de fazer uma leitura rápida de todo o texto e de utilizarem autonomamente fontes de informação diversificadas.

4. Representações sobre o papel da leitura funcional no universo escolar

Como afirmámos no Capítulo 3 desta dissertação, a leitura funcional assume um papel importante no universo escolar. Por essa razão, procurámos também saber quais eram as representações dos alunos sobre esse papel, tendo em conta aspectos como: a presença de técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares, o recurso a essas técnicas no estudo das diversas áreas curriculares disciplinares, a valorização dessas técnicas no âmbito das diferentes áreas do currículo, e particularmente na Língua Portuguesa e na História, o recurso a processos relacionados com essas técnicas. Também os inquirimos sobre alterações que consideravam necessárias para melhorar o respectivo desempenho escolar.

4.1. Presença de técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diferentes áreas curriculares disciplinares

Relativamente à presença de técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diferentes áreas curriculares disciplinares, inquirimos os alunos, no Questionário I e no Questionário II, sobre a frequência com que recorriam à leitura em voz alta e à leitura silenciosa, procuravam informação na Internet, sublinhavam informação relevante e tomavam notas durante as aulas de Língua Portuguesa, de História e das restantes áreas curriculares disciplinares.

No Quadro 33, apresentamos os dados relativos às respostas dadas às perguntas sobre este aspecto (Questionário I – Questão 10; Questionário II – Questão 1).

Frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	6	31,6%	4	21,1%	-10,5%
	Algumas vezes	13	68,4%	11	57,8%	-10,6%
	Muitas vezes	0	0,0%	4	21,1%	21,1%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler Silenciosamente	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	3	15,8%	1	5,3%	-10,5%
	Algumas vezes	5	26,3%	4	21,1%	-5,2%
	Muitas vezes	11	57,9%	14	73,6%	15,7%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	7	36,8%	10	52,7%	15,9%
	Algumas vezes	8	42,1%	7	36,8%	-5,3%
	Muitas vezes	4	21,1%	2	10,5%	-10,6%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação Relevante	Nunca	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Poucas vezes	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Algumas vezes	8	42,1%	10	52,7%	10,6%
	Muitas vezes	7	36,8%	7	36,8%	0,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar Notas	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	2	10,5%	3	15,8%	5,3%
	Algumas vezes	12	63,2%	13	68,4%	5,2%
	Muitas vezes	5	26,3%	3	15,8%	-10,5%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 33: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares

A partir da análise dos dados apresentados no quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos ver que a maioria dos alunos (68,4%) disse que lia em voz alta algumas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares. Apenas 31,6% disseram que o faziam poucas vezes. Nenhum aluno disse que o fazia muitas vezes ou que nunca o fazia.

A maioria dos alunos disse que lia silenciosamente muitas vezes (57,9%) durante as aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e 26,3% disseram que o faziam algumas vezes. Apenas 15,8% disseram que o faziam poucas vezes.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (42,1%) disse que algumas vezes o fazia nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e 21,1% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 36,8% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e nenhum aluno disse que nunca o fazia.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que sublinhava informação relevante algumas vezes durante as aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e 36,8% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (63,2%) disse que a utilizava algumas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e 26,3% que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que poucas vezes utilizavam esta técnica e nenhum aluno afirmou que nunca a utilizava.

Verifica-se, assim, que, nas respostas ao Questionário I, a maioria dos alunos referiu que as técnicas associadas à leitura funcional apresentadas eram utilizadas nas aulas das diversas disciplinas, pelo menos algumas vezes. Verifica-se ainda que a leitura silenciosa foi a técnica que mais alunos referiram como sendo utilizada muitas vezes (57,9%), seguida do sublinhar informação relevante (36,8%).

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (57,8%) disse que lia em voz alta algumas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e 21,1% dos alunos que o faziam muitas vezes. Apenas 21,1% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e nenhum aluno disse que nunca o fazia.

A grande maioria dos alunos (73,6%) disse que lia silenciosamente muitas vezes, durante as aulas das diversas áreas curriculares disciplinares, e 21,61% disseram que o faziam algumas vezes. Apenas 5,3% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e nenhum aluno afirmou que nunca o fazia.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, a maioria dos alunos (52,7%) disse que o fazia poucas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares. Verifica-se também que 36,8% dos alunos disseram que o faziam algumas vezes e que 10,5% que o faziam muitas vezes. Nenhum aluno afirmou que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (52,7%) disse que sublinhava informação relevante algumas vezes durante as aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e 36,8% dos alunos disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% disseram que utilizavam esta técnica poucas vezes e nenhum aluno disse que nunca a utilizava.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (68,4%) disse que a utilizava algumas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e 15,8% dos alunos que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e nenhum aluno disse que nunca a utilizava.

Verifica-se, assim, que nas respostas ao Questionário II, a maioria dos alunos referiu que as técnicas associadas à leitura funcional apresentadas eram utilizadas nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares, pelo menos algumas vezes, com excepção do procurar informação na Internet, relativamente à qual a maioria dos alunos (52,7%) disse que poucas vezes o fazia. Verifica-se ainda que, tal como aconteceu no Questionário I, a leitura silenciosa foi a técnica que mais alunos referiram como sendo utilizada muitas vezes (73,6%), seguida do sublinhar informação relevante (36,8%).

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se que, relativamente à leitura em voz alta, há uma diminuição do número de alunos que disseram que era utilizada nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares poucas vezes e algumas vezes. Ao mesmo tempo, verifica-se um aumento dos alunos que responderam que essa modalidade de leitura era utilizada muitas vezes.

Relativamente à leitura silenciosa, verifica-se uma diminuição do número de alunos que disseram que esta modalidade de leitura era utilizada poucas vezes e algumas vezes e, ao mesmo tempo, verifica-se um aumento do número dos que disseram era utilizada muitas vezes.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se um aumento dos alunos que responderam que o faziam poucas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e uma diminuição em relação aos alunos que disseram que o faziam algumas vezes e muitas vezes.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se uma diminuição relativamente ao número de alunos que responderam que nunca utilizavam esta técnica ou

a utilizavam poucas vezes e um aumento do número de alunos que responderam que a utilizavam algumas vezes.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se que há uma diminuição do número de alunos que responderam que utilizavam muitas vezes esta técnica nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e um correspondente aumento do número de alunos que responderam que a utilizavam poucas vezes e algumas vezes.

A análise destes dados permite-nos destacar os seguintes aspectos:

1 – De acordo com as representações destes alunos, quer no Questionário I, quer no Questionário II, a leitura silenciosa parece ser uma técnica utilizada “muitas vezes” nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares, tendo-se mesmo verificado um aumento do primeiro para o segundo questionário.

2 – Sublinhar informação relevante é a técnica que aparece em segundo lugar relativamente ao número de alunos que refere que ela é utilizada muitas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares.

3 – Procurar informação na Internet e ler em voz alta são as técnicas que os alunos referem serem utilizadas menos vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares. Contudo, enquanto que, do primeiro para o segundo questionário, se verifica um aumento do número de alunos que afirmaram que a leitura em voz alta era utilizada muitas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares, relativamente ao procurar informação na Internet verifica-se uma diminuição do número dos alunos que afirmaram que era utilizada muitas vezes e algumas vezes.

Estes dados permitem-nos supor que o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência contribuiu para um aperfeiçoamento relativamente ao modo como os alunos passaram a olhar para a utilização das técnicas associadas à leitura funcional, apesar de, em termos gerais, as suas representações não se terem alterado muito do início do ano lectivo, quando responderam ao Questionário I, para o final do mesmo, quando responderam ao Questionário II.

Por outro lado, é de salientar também que a alteração destes dados depende mais das práticas promovidas pelos professores das diversas áreas curriculares disciplinares do que da vontade ou do trabalho dos alunos. Por isso, estes dados apenas nos permitem concluir que o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência contribuiu para que os alunos

fizessem uma análise mais cuidada da utilização das técnicas associadas à leitura funcional que eram referidas nos questionários.

No Quadro 34, apresentamos os dados relativos às respostas às perguntas sobre as representações dos alunos relativamente à frequência de recurso a estas técnicas associadas à leitura funcional durante as aulas de Língua Portuguesa (Questionário I – Questão 10.1.; Questionário II – Questão 1.1.).

Frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de Língua Portuguesa		Questionário I		Questionário II		Variação
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	6	31,6%	1	5,3%	-26,3%
	Algumas vezes	12	63,1%	14	73,6%	10,5%
	Muitas vezes	1	5,3%	4	21,1%	15,8%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler silenciosamente	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	3	15,8%	0	0,0%	-15,8%
	Algumas vezes	7	36,8%	5	26,3%	-10,5%
	Muitas vezes	9	47,4%	14	73,7%	26,3%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Nunca	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Poucas vezes	9	47,4%	8	42,1%	-5,3%
	Algumas vezes	5	26,3%	8	42,1%	15,8%
	Muitas vezes	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante	Nunca	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Poucas vezes	3	15,8%	4	21,1%	5,3%
	Algumas vezes	5	26,3%	7	36,8%	10,5%
	Muitas vezes	10	52,6%	8	42,1%	-10,5%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar notas	Nunca	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Poucas vezes	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Algumas vezes	7	36,8%	9	47,4%	10,6%
	Muitas vezes	8	42,1%	8	42,1%	0,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 34: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de Língua Portuguesa

A partir da análise dos dados apresentados no quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos ver que a maioria dos alunos (63,1%) afirmou que algumas vezes lia em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa e 5,3% disseram que o faziam muitas vezes. Mas 31,6% disseram que o faziam poucas vezes.

Uma grande parte dos alunos (47,4%) disse que lia silenciosamente muitas vezes e 36,8% disseram que o faziam algumas vezes. Apenas 15,8% disseram que, durante as aulas de Língua Portuguesa, poucas vezes liam silenciosamente.

No que diz respeito a procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (47,4%) disse que poucas vezes o fazia nas aulas de Língua Portuguesa e 15,8% disseram que nunca o faziam. Em contrapartida, 26,3% dos alunos disseram que o faziam algumas vezes e 10,5% disseram que o faziam muitas vezes.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que sublinhava informação relevante muitas vezes durante as aulas de Língua Portuguesa e 26,3% disseram que o faziam algumas vezes. Apenas 5,3% disseram que nunca utilizavam esta técnica e 15,8% disseram que a utilizavam poucas vezes.

Relativamente à tomada de notas, uma grande parte dos alunos (42,1%) disse que a utilizava muitas vezes nas aulas de Língua Portuguesa e 36,8% disseram que a utilizaram algumas vezes. Tal como relativamente ao sublinhar informação relevante, apenas 5,3% disseram que nunca utilizavam esta técnica e 15,8% disseram que a utilizavam poucas vezes.

Verifica-se assim que, nas respostas ao Questionário I, a maioria dos alunos referiu que as técnicas associadas à leitura funcional apresentadas eram utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, pelo menos algumas vezes, com excepção do procurar informação na Internet, relativamente à qual a maioria dos alunos disse que nunca ou poucas vezes o fazia. Verifica-se ainda que sublinhar a informação relevante foi a técnica que mais alunos referiram como sendo utilizada muitas vezes (52,6%), seguida da leitura silenciosa (47,4%).

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (73,6%) disse que lia algumas vezes em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa e 21,1% que o faziam muitas vezes. Nenhum aluno disse que nunca o fazia e apenas 5,3% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam.

A maioria dos alunos (73,7%) disse que lia silenciosamente muitas vezes durante as aulas de Língua Portuguesa e os restantes alunos (26,3%) disseram que o faziam algumas vezes.

No que diz respeito a procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (42,1%) disse que o fazia poucas vezes nas aulas de Língua Portuguesa e 10,5% disseram que nunca o tinham feito. Contudo, 42,1% disseram que algumas vezes, durante as aulas de Língua Portuguesa, procuravam informação na Internet e 5,3% disseram que o tinham feito muitas vezes.

Uma grande parte dos alunos (42,1%) disse que muitas vezes sublinhava informação relevante durante as aulas de Língua Portuguesa e 36,8% que o tinham feito algumas vezes. Apenas 21,1% disseram que utilizavam esta técnica poucas vezes durante as aulas de Língua Portuguesa.

Relativamente à tomada de notas, uma grande parte dos alunos (47,4%) disse que a utilizava algumas vezes nas aulas de Língua Portuguesa e 42,1% que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que poucas vezes utilizavam esta técnica nas aulas de Língua Portuguesa.

Verifica-se, assim, que, nas respostas ao Questionário II, a maioria dos alunos referiu que as técnicas associadas à leitura funcional apresentadas eram utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa pelo menos algumas vezes, com excepção do procurar informação na Internet, relativamente ao qual a maioria dos alunos disse que nunca ou poucas vezes o fazia. Verifica-se ainda que a leitura silenciosa foi a técnica que mais alunos referiram como sendo utilizada muitas vezes (73,7%), seguida do sublinhar informação relevante e da tomada de notas, com a mesma percentagem de respostas (42,1%).

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, constata-se que, relativamente à leitura em voz alta, se verifica uma diminuição do número de alunos que disseram que era utilizada poucas vezes nas aulas de Língua Portuguesa e um aumento dos que responderam que essa modalidade de leitura era utilizada algumas vezes ou muitas vezes.

Relativamente à leitura silenciosa, verifica-se uma diminuição do número de alunos que disseram que esta modalidade de leitura era utilizada poucas vezes e algumas vezes e um grande aumento dos alunos que disseram que era utilizada muitas vezes nas aulas de Língua Portuguesa.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se um aumento dos alunos que responderam que o faziam nas aulas de Língua Portuguesa algumas vezes e uma correspondente diminuição em relação a todas as outras respostas possíveis.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se uma diminuição relativamente ao número de alunos que responderam que nunca tinham utilizado esta técnica nas aulas de Língua Portuguesa e aos que responderam que a utilizavam muitas vezes. Verificou-se também um aumento do número de alunos que responderam que a utilizavam poucas vezes e algumas vezes.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se que há uma diminuição do número de alunos que responderam que nunca utilizavam esta técnica nas aulas de Língua Portuguesa e que a utilizavam poucas vezes e um correspondente aumento do número de alunos que responderam que a utilizavam algumas vezes.

A análise destes dados permite-nos destacar os seguintes aspectos:

1 - Do Questionário I para o Questionário II, verifica-se uma alteração relativamente à técnica associada à leitura funcional referida pelo maior número de alunos como sendo utilizada muitas vezes na Língua Portuguesa: no Questionário I, foi o sublinhar informação relevante e, no Questionário II, passou a ser a leitura silenciosa.

2 - A tomada de notas e o sublinhar informação relevante surgiram, no Questionário II, como as técnicas que os alunos referiram, em segundo lugar, a seguir à leitura silenciosa, como sendo utilizadas muitas vezes.

3 - Procurar informação na Internet foi a técnica que os alunos referiram ser utilizada menos vezes nas aulas de Língua Portuguesa nas respostas, quer ao Questionário I, quer ao Questionário II.

Estes dados, relativos às representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de Língua Portuguesa, reflectem uma ajustada compreensão de alguns aspectos do trabalho realizado no âmbito da experiência desenvolvida ao longo do ano, uma vez que esta procurou levá-los a valorizarem e utilizarem a leitura silenciosa, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas como estratégias para facilitar a leitura funcional.

Pode-se, assim, concluir que as respostas dos alunos traduzem o resultado do trabalho desenvolvido durante a experiência, que incluiu um conjunto considerável de actividades em que os alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, tiveram que ler silenciosamente,

sublinhar a informação relevante dos textos lidos e tomar notas sobre essa informação relevante.

No Quadro 35, apresentamos os dados relativos às respostas dos alunos às perguntas que permitiriam determinar as suas representações relativamente à frequência da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da procura de informação na Internet, do sublinhar informação relevante e da tomada de notas durante as aulas de História (Questionário I – Questão 10.2.; Questionário II – Questão 1.2.).

Frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de História		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Nunca	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Poucas vezes	9	47,4%	5	26,3%	-21,1%
	Algumas vezes	7	36,8%	10	52,6%	15,8%
	Muitas vezes	2	10,5%	3	15,8%	5,3%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler silenciosamente	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	3	15,8%	1	5,3%	-10,5%
	Algumas vezes	8	42,1%	6	31,5%	-10,6%
	Muitas vezes	8	42,1%	11	57,9%	15,8%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Nunca	5	26,3%	5	26,3%	0,0%
	Poucas vezes	9	47,4%	5	26,3%	-21,1%
	Algumas vezes	4	21,0%	7	36,8%	15,8%
	Muitas vezes	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	3	15,8%	5	26,3%	10,5%
	Algumas vezes	11	57,9%	10	52,6%	-5,3%
	Muitas vezes	5	26,3%	3	15,8%	-10,5%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar notas	Nunca	2	10,5%	0	0,0%	-10,5%
	Poucas vezes	4	21,1%	4	21,1%	0,0%
	Algumas vezes	10	52,6%	11	57,9%	5,3%
	Muitas vezes	3	15,8%	3	15,8%	0,0%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,2%	5,2%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 35: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de História

A partir da análise dos dados apresentados neste quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos ver que uma grande parte dos alunos (47,4%) afirmou que poucas vezes lia em voz alta nas aulas de História, 36,8% disseram que o faziam algumas vezes e 10,5% muitas vezes. Apenas 5,3% disseram que nunca utilizavam a leitura em voz alta nas aulas de História.

A maioria dos alunos declarou que lia silenciosamente algumas vezes (42,1%) ou muitas vezes (42,1%) durante as aulas de História. Apenas 15,8% disseram que liam silenciosamente poucas vezes.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (47,4%) disse que poucas vezes o tinha feito nas aulas de História e 26,3% que nunca o tinham feito. Apenas 21% dos alunos disseram que algumas vezes procuravam informação na Internet durante as aulas de História e 5,3% muitas vezes.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que algumas vezes sublinhava informação relevante durante as aulas de História e 26,3% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% disseram que poucas vezes o faziam.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (52,6%) disse que a utilizava algumas vezes nas aulas da disciplina de História e 15,8% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que nunca utilizavam esta técnica e 21,1% disseram que a utilizavam poucas vezes.

Verifica-se, assim, que, nas respostas ao Questionário I, a maioria dos alunos referiu que as técnicas associadas à leitura funcional apresentadas eram utilizadas nas aulas de História, pelo menos algumas vezes, com excepção do procurar informação na Internet e da leitura em voz alta, relativamente às quais a maioria dos alunos disse que nunca ou poucas vezes era feito. Verifica-se ainda que ler silenciosamente foi a técnica que mais alunos referiram como sendo utilizada muitas vezes (42,1%), seguida do sublinhar informação relevante (26,3%).

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (52,6%) disse que lia em voz alta algumas vezes nas aulas de História e 15,8% que o faziam muitas vezes. Nenhum aluno disse que nunca lia em voz alta e apenas 26,3% disseram que poucas vezes o faziam.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que lia silenciosamente muitas vezes e 31,5% que o faziam algumas vezes. Apenas 5,3% dos alunos disseram que poucas vezes liam silenciosamente nas aulas de História.

No que diz respeito a procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (36,8%) disse que o fazia algumas vezes nas aulas de História e apenas 5,3% disseram que o faziam muitas vezes. Mas, a maioria dos alunos disse que nunca procurava informação na Internet (26,3%) ou que o fazia poucas vezes (26,3%) nas aulas de História.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que sublinhava informação relevante algumas vezes durante as aulas de História e 15,8% que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% disseram que utilizavam esta técnica poucas vezes e nenhum disse que nunca a utilizava.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (57,9%) disse que a utilizava algumas vezes nas aulas de História e 15,8% que o faziam muitas vezes. Apenas 21,1% dos alunos disseram que poucas vezes utilizavam esta técnica e nenhum disse que nunca a utilizava.

Verifica-se, assim, que, nas respostas ao Questionário II, a maioria dos alunos referiu que as técnicas associadas à leitura funcional apresentadas eram utilizadas nas aulas de História, pelo menos algumas vezes, com excepção do procurar informação na Internet, relativamente à qual a maioria dos alunos disse que nunca ou poucas vezes o fazia. Verifica-se ainda que a leitura silenciosa, à semelhança do que já tinha acontecido no Questionário I, foi a técnica referida por mais alunos como sendo utilizada muitas vezes (57,9%). Por outro lado, procurar informação na Internet foi a técnica que a maior percentagem de alunos (26,3%) referiu nunca ser utilizada nas aulas de História.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se que, no que diz respeito à leitura em voz alta, há uma diminuição do número de alunos que diziam que era utilizada poucas vezes na área curricular disciplinar de História e um correspondente aumento dos que responderam que era utilizada algumas vezes ou muitas vezes.

Relativamente à leitura silenciosa, verifica-se uma diminuição do número de alunos que disseram que esta modalidade de leitura era utilizada poucas vezes e algumas vezes e um aumento dos que disseram que era utilizada muitas vezes.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se um aumento dos alunos que responderam que o faziam nas aulas de História algumas vezes e uma diminuição dos que disseram que o faziam poucas vezes.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se uma diminuição relativamente ao número de alunos que responderam que utilizavam esta técnica algumas vezes e muitas vezes e um aumento do número de alunos que responderam que a utilizavam poucas vezes.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se que houve uma diminuição do número de alunos que respondeu que nunca utilizava esta técnica nas aulas da disciplina de História e um ligeiro aumento do número dos que responderam que a utilizavam algumas vezes.

A análise destes dados permite-nos destacar os seguintes aspectos:

1 - A leitura silenciosa é a técnica relativamente à qual, quer no Questionário I, quer no Questionário II, se verifica o maior número de alunos que afirmou que era utilizada “muitas vezes” nas aulas de História, tendo-se mesmo verificado um aumento do primeiro para o segundo questionário.

2 - Do Questionário I para o Questionário II, verifica-se ainda uma ligeira melhoria relativamente às representações dos alunos sobre a frequência com que recorriam, nas aulas de História, à leitura em voz alta, ao procurar informação na Internet e ao tomar notas.

3 - Relativamente às representações dos alunos sobre a frequência com que recorriam ao sublinhar informação relevante, do Questionário I para o Questionário II, há uma pequena diminuição.

Estas ligeiras melhorias relativas às representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional nas aulas de História dão-nos alguma margem para supor que os alunos poderão ter passado a perspectivar a importância destas técnicas para o trabalho desenvolvido nesta área curricular de maneira diferente relativamente ao início do ano e que isso se pode dever ao trabalho desenvolvido no âmbito da experiência levada a cabo nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, em que se procurou trabalhar essas técnicas numa perspectiva multidisciplinar, perspectiva essa concretizada na História.

Concluindo, relativamente às representações sobre a presença das técnicas associadas à leitura funcional nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e particularmente nas aulas de Língua Portuguesa e de História, podemos dizer que os alunos, em termos globais, consideraram que a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a pesquisa de informação na Internet, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas eram utilizados pelo menos algumas vezes.

A leitura silenciosa foi a técnica apontada como mais frequente relativamente a todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a Língua Portuguesa e a História, quer no Questionário I, quer no Questionário II, apresentando sempre melhorias no segundo questionário. Relativamente às outras técnicas, as representações variam de um questionário para o outro.

O procurar informação na Internet foi quase sempre a técnica apontada como menos frequente relativamente a todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a Língua Portuguesa e a História, quer no Questionário I, quer no Questionário II.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os relativos ao Questionário II no que diz respeito às técnicas relacionadas com a leitura funcional, verificamos que as respostas dadas ao Questionário II tendem a evidenciar maior frequência das referidas técnicas, com excepção da pesquisa de informação na Internet e da tomada de notas, relativamente às diversas áreas curriculares disciplinares, e ao sublinhar informação relevante, relativamente à Língua Portuguesa e à História.

Estes dados apresentam-se assim como globalmente positivos e permitem-nos concluir que o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência levada a cabo nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa teve um impacto positivo nas representações dos alunos sobre a utilização das técnicas associadas à leitura funcional, não apenas na Língua Portuguesa, como também na História e nas diversas áreas curriculares disciplinares, nomeadamente no que se referia à leitura silenciosa, ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas.

É ainda de destacar a coerência que parece existir nas respostas dos alunos relativamente ao pouco recurso nas aulas à pesquisa de informação na Internet. Este dado pode estar relacionado, por um lado, com a falta de meios por parte da escola para poder desenvolver esse tipo de actividade frequentemente na sala de aula e, por outro, com a falta de preparação ou de vontade dos professores para o fazerem durante o tempo lectivo.

4.2. Recurso a técnicas associadas à leitura funcional no estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares

Relativamente ao recurso a técnicas associadas à leitura funcional no estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares, inquirimos os alunos, no Questionário I e no Questionário II, sobre a frequência com que utilizavam a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a pesquisa de informação na Internet, o sublinhar informação relevante e o tomar notas durante o estudo em geral e, em particular, no estudo associado à Língua Portuguesa e à História.

No Quadro 36, apresentamos os dados relativos às representações dos alunos sobre a frequência com que recorriam às técnicas anteriormente referidas durante a elaboração dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares (Questionário I – Questão 13; Questionário II – Questão 4).

Recurso a técnicas associadas à leitura funcional nos TPC das diferentes áreas curriculares disciplinares		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Nunca	4	21,1%	1	5,3%	-15,8%
	Poucas vezes	6	31,6%	2	10,5%	-21,1%
	Algumas vezes	7	36,8%	11	57,9%	21,1%
	Muitas vezes	2	10,5%	5	26,3%	15,8%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100 %	19	100 %	
Ler silenciosamente	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Algumas vezes	7	36,8%	6	31,6%	-5,2%
	Muitas vezes	11	57,9%	13	68,4%	10,5%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100 %	19	100 %	
Procurar informação na Internet	Nunca	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Poucas vezes	6	31,6%	11	57,9%	26,3%
	Algumas vezes	9	47,3%	5	26,3%	-21,0%
	Muitas vezes	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100 %	19	100 %	
Sublinhar informação relevante	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	1	5,3%	3	15,8%	10,5%
	Algumas vezes	10	52,6%	12	63,1%	10,5%
	Muitas vezes	8	42,1%	4	21,1%	-21,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100 %	19	100 %	
Tomar notas	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	2	10,5%	5	26,3%	15,8%
	Algumas vezes	9	47,4%	10	52,6%	5,2%
	Muitas vezes	8	42,1%	4	21,1%	-21,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100 %	19	100 %	

Quadro 36: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares

A partir da análise deste quadro, podemos verificar que, no que diz respeito ao Questionário I, grande parte dos alunos (36,8%) disse que lia em voz alta algumas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares e 10,5% que o faziam muitas vezes. Contudo, a maioria disse que nunca lia em voz alta durante a elaboração dos trabalhos de casa (21,1%) ou o fazia poucas vezes (31,6%).

A maioria dos alunos disse que lia silenciosamente muitas vezes (57,9%) durante a elaboração dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 36,8% que o faziam algumas vezes. Apenas 5,3% disseram que poucas vezes liam silenciosamente e nenhum aluno disse que nunca o fazia.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (47,3%) disse que algumas vezes o fazia durante a realização dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 5,3% que o faziam muitas vezes. Apenas 31,6% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e 15,8% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que algumas vezes sublinhava informação relevante durante a elaboração dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 42,1% que o faziam muitas vezes. Apenas 5,3% disseram que o faziam poucas vezes e nenhum aluno disse que nunca o fazia.

Relativamente à tomada de notas, grande parte dos alunos (47,4%) disse que a utilizava algumas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 42,1% que utilizavam esta técnica muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que poucas vezes utilizavam esta técnica e nenhum afirmou que nunca a utilizava.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (57,9%) disse que lia em voz alta algumas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 26,3% que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (68,4%) disse que lia silenciosamente muitas vezes durante a realização dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares e 31,6% que o faziam algumas vezes. Nenhum disse que o fazia poucas vezes ou nunca o fazia.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, a maioria dos alunos (57,9%) disse que o fazia poucas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 10,5% que nunca o fazia. Verifica-se também que 26,3% disseram que o faziam algumas vezes e 5,3% que o faziam muitas vezes.

A maioria dos alunos (63,1%) disse que algumas vezes sublinhava informação relevante durante a elaboração dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 21,1% que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% disseram que utilizavam esta técnica poucas vezes e nenhum disse que nunca a utilizava.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (52,6%) disse que a utilizava algumas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das áreas curriculares disciplinares e 21,1% que a utilizavam muitas vezes. Apenas 26,3% disseram que a utilizam poucas vezes e nenhum disse que nunca a utilizava.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se que, no segundo, relativamente à leitura em voz alta, houve uma diminuição do número de alunos que disseram que nunca a utilizavam ou que a utilizavam poucas vezes. Em contrapartida, verifica-se um aumento dos alunos que responderam que utilizavam essa modalidade de leitura algumas vezes e muitas vezes.

Relativamente à leitura silenciosa, verifica-se que houve uma diminuição do número de alunos que disseram que utilizavam esta modalidade de leitura poucas vezes e algumas vezes. Por outro lado, verifica-se um aumento do número dos que disseram que a utilizavam muitas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se que houve um aumento dos alunos que responderam que o faziam poucas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares e uma diminuição dos que disseram que nunca o faziam e que o faziam algumas vezes.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se que houve uma diminuição do número de alunos que responderam que utilizavam esta técnica muitas vezes e um aumento dos que responderam que a utilizavam algumas vezes e poucas vezes.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se que houve uma diminuição do número de alunos que responderam que a utilizavam muitas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares e um aumento dos que responderam que a utilizavam algumas vezes e poucas vezes.

A partir da análise destes dados relativos às representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa às diversas disciplinas, verificámos que estas apresentam melhorias relativamente à frequência com que recorriam à leitura em voz alta e à leitura silenciosa.

Contudo, verifica-se que há um retrocesso relativamente ao procurar informação na Internet, ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas, uma vez que os alunos, no

Questionário II, declararam recorrer menos frequentemente a estas técnicas do que no Questionário I.

Parece-nos que estes dados podem reflectir um modo apressado de efectuar os trabalhos de casa, por um lado, compatível com o pouco tempo que disseram dedicar ao estudo (cf. Caracterização dos alunos), mas, por outro lado, incompatível com a exigência que passaram a conhecer relativamente ao SIR e à TDN.

O recurso pouco frequente à pesquisa de informação na Internet é uma constante em todas as respostas dos alunos a esta questão, o que confirma que não era valorizada ou possível na escola.

No Quadro 37, apresentamos os dados relativos às representações dos alunos sobre o recurso a algumas técnicas associadas à leitura funcional durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa (Questionário I – Questão 13.1; Questionário II – Questão 4.1.).

Recurso a técnicas associadas à Leitura funcional nos TPC de LP		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Nunca	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
	Poucas vezes	4	21,1%	2	10,5%	-10,6%
	Algumas vezes	6	31,6%	9	47,4%	15,8%
	Muitas vezes	7	36,8%	7	36,8%	0,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler silenciosamente	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Algumas vezes	7	36,8%	8	42,1%	5,3%
	Muitas vezes	11	57,9%	11	57,9%	0,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Nunca	4	21,0%	2	10,5%	-10,5%
	Poucas vezes	8	42,1%	9	47,4%	5,3%
	Algumas vezes	6	31,6%	6	31,6%	0,0%
	Muitas vezes	1	5,3%	2	10,5%	5,2%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	2	10,5%	3	15,8%	5,3%
	Algumas vezes	8	42,1%	10	52,6%	10,5%
	Muitas vezes	9	47,4%	6	31,6%	-15,8%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar notas	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	1	5,2%	3	15,8%	10,6%
	Algumas vezes	9	47,4%	6	31,6%	-15,8%
	Muitas vezes	9	47,4%	10	52,6%	5,2%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 37: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa

A partir da análise dos dados apresentados neste quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos verificar que uma boa parte dos alunos (36,8%) declarou que, durante a realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa, lia em voz alta muitas vezes e 31,6% que recorriam a ela algumas vezes. Por outro lado, 10,5% disseram que nunca o faziam e 21,1% que o faziam poucas vezes.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que lia silenciosamente muitas vezes e 36,8% que o faziam algumas vezes. Apenas 5,3% disseram que o faziam poucas vezes e nenhum disse que nunca o fazia.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (42,1%) disse que poucas vezes o fazia durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e 21% que nunca o faziam. Apenas 31,6% disseram que o faziam algumas vezes e 5,3% muitas vezes.

Uma grande parte dos alunos (47,4%) disse que sublinhava informação relevante muitas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e 42,1% que o faziam algumas vezes. Apenas 10,5% disseram que utilizavam esta técnica poucas vezes e nenhum disse que nunca a utilizava.

Relativamente à tomada de notas, uma grande parte dos alunos (47,4%) disse que a utilizava muitas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e a mesma percentagem de alunos disse que a utilizava algumas vezes. Apenas 5,2% disseram que a utilizam poucas vezes e nenhum disse que nunca a utilizava.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que grande parte dos alunos (47,4%) disse que lia em voz alta algumas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e 36,8% que o faziam muitas vezes. Apenas 5,3% disseram que nunca o faziam e 10,5% que o faziam poucas vezes.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que muitas vezes lia silenciosamente durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e os restantes (42,1%) que o faziam algumas vezes.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (47,4%) disse que o fazia poucas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e 10,5% que nunca o faziam. Contudo, 31,6% disseram que o faziam algumas vezes e 10,5% muitas vezes.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que algumas vezes sublinhava informação relevante durante a realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e 31,6% que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% disseram que utilizavam esta técnica poucas vezes e nenhum disse que nunca a utilizava.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (52,6%) disse que a utilizava muitas vezes na realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e 31,6% que o

faziam muitas vezes. Apenas 15,8% disseram que o faziam poucas vezes e nenhum disse que nunca a utilizava.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se, relativamente à leitura em voz alta, uma diminuição do número de alunos que disseram que nunca era utilizada e que era utilizada poucas vezes na elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e um correspondente aumento dos que responderam que essa modalidade de leitura era utilizada algumas vezes.

Relativamente à leitura silenciosa, verifica-se uma diminuição do número de alunos que disseram que esta era utilizada poucas vezes e um correspondente aumento do número dos que disseram que era utilizada algumas vezes.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se uma diminuição do número de alunos que disseram que nunca o faziam durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa e um aumento dos que responderam que o faziam poucas vezes e muitas vezes.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se uma diminuição do número de alunos que responderam que utilizavam esta técnica muitas vezes e um aumento dos que afirmaram utilizá-la algumas vezes ou poucas vezes.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se que há uma diminuição do número de alunos que responderam que utilizavam esta técnica nos trabalhos de casa de Língua Portuguesa algumas vezes e um aumento dos que a utilizavam poucas vezes ou muitas vezes.

A partir da análise destes dados relativos às representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa, verificámos que estas apresentam melhorias relativamente à frequência com que recorrem à leitura em voz alta, à leitura silenciosa, ao procurar informação na Internet e à tomada de notas.

Contudo, verifica-se que há um retrocesso relativamente ao sublinhar informação relevante, que pode estar relacionado com o facto de os alunos, depois da experiência, passarem a ter uma maior consciência de todos os aspectos envolvidos na sua correcta utilização e, por isso, deixarem de o utilizar de forma tão espontânea como o faziam antes da experiência.

Parece-nos que estes dados, em termos globais, dão indicações positivas relativamente ao impacto do trabalho que foi realizado no âmbito da experiência que foi implementada, apesar da diminuição relativamente ao recurso ao SIR.

No Quadro 38, apresentamos os dados relativos às representações dos alunos sobre a frequência com que recorriam a algumas técnicas associadas à leitura funcional durante a elaboração dos trabalhos de casa de História (Questionário I – Questão 13.2; Questionário II – Questão 4.2).

Recurso a técnicas associadas à leitura funcional nos TPC de História		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Nunca	3	15,8%	1	5,3%	-10,5%
	Poucas vezes	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Algumas vezes	10	52,6%	12	63,2%	10,6%
	Muitas vezes	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Sem resposta	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler silenciosamente	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	1	5,2%	0	0,0%	-5,2%
	Algumas vezes	9	47,4%	13	68,4%	21,0%
	Muitas vezes	9	47,4%	4	21,1%	-26,3%
	Sem resposta	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Nunca	5	26,3%	4	21,1%	-5,2%
	Poucas vezes	5	26,3%	8	42,1%	15,8%
	Algumas vezes	6	31,6%	4	21,1%	-10,5%
	Muitas vezes	3	15,8%	1	5,2%	-10,6%
	Sem resposta	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante	Nunca	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Poucas vezes	0	0,0%	4	21,1%	21,1%
	Algumas vezes	11	57,9%	9	47,3%	-10,6%
	Muitas vezes	7	36,8%	4	21,1%	-15,7%
	Sem resposta	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar notas	Nunca	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Poucas vezes	1	5,3%	4	21,1%	15,8%
	Algumas vezes	9	47,3%	10	52,6%	5,3%
	Muitas vezes	8	42,1%	3	15,8%	-26,3%
	Sem resposta	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 38: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa de História

A partir do quadro apresentado, no que diz respeito ao Questionário I, podemos ver que a maioria dos alunos (52,6%) disse que algumas vezes lia em voz alta durante a elaboração dos trabalhos de casa de História e 15,8% que o faziam muitas vezes. Verifica-se ainda que 15,8% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e 15,3% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos disse que, durante a realização dos trabalhos de casa de História, lia silenciosamente algumas vezes (47,4%) ou muitas vezes (47,4%). Apenas 5,2% disseram que liam silenciosamente poucas vezes e nenhum disse que nunca o fazia.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, apesar de uma boa parte dos alunos dizer que o fazia algumas vezes (31,6%) e muitas vezes (15,8%) durante a realização dos trabalhos de casa de História, a maioria disse que o fazia poucas vezes (26,3%) ou nunca o fazia (26,3%).

A maioria dos alunos (57,9%) disse que algumas vezes sublinhava informação relevante durante a realização dos trabalhos de casa de História e 36,8% que o faziam muitas vezes. Apenas 5,3% disseram que nunca o faziam e nenhum disse que o fazia poucas vezes.

Relativamente à tomada de notas, grande parte dos alunos (47,3%) disse que a utilizava algumas vezes durante a realização dos trabalhos de casa de História e 42,1% que o faziam muitas vezes. Apenas 5,3% dos alunos disseram que nunca a utilizavam e a mesma percentagem disse que a utilizava poucas vezes.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (63,2%) disse que lia em voz alta algumas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa de História e 10,5% que o faziam muitas vezes. Verifica-se ainda que 5,3% disseram que nunca o faziam e 10,5% que poucas vezes o faziam.

A maioria dos alunos (68,4%) disse que lia silenciosamente algumas vezes, durante a elaboração dos trabalhos de casa de História, e 21,1% que o faziam muitas vezes. Nenhum disse que nunca ou poucas vezes o fazia.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, uma grande parte dos alunos (42,1%) disse que o fazia poucas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa de História e 21,1% que nunca o fazia. Apenas 21,1% disseram que o faziam algumas vezes e 5,2% que o faziam muitas vezes.

A maior parte dos alunos (47,3%) disse que algumas vezes sublinhava informação relevante durante a elaboração dos trabalhos de casa de História e 21,1% que o faziam muitas vezes. Apenas 21,1% disseram que utilizavam esta técnica poucas vezes e nenhum aluno disse que nunca a utilizava.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (52,6%) disse que a utilizava algumas vezes na elaboração dos trabalhos de casa de História e 15,8% que a utilizavam muitas vezes. Apenas 21,1% dos alunos disseram que poucas vezes utilizavam esta técnica e nenhum disse que nunca a utilizava.

No Questionário II, 10,5% dos alunos não responderam relativamente à frequência com que utilizavam as técnicas associadas à leitura funcional aí apresentadas.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se que, em relação à leitura em voz alta, há uma diminuição do número de alunos que diziam que nunca era utilizada, que era utilizada poucas vezes e que era utilizada muitas vezes na elaboração dos trabalhos de casa de História e um aumento dos alunos que responderam que era utilizada algumas vezes.

Relativamente à leitura silenciosa, verifica-se que houve uma diminuição do número de alunos que diziam que era utilizada poucas vezes e muitas vezes na elaboração dos trabalhos de casa de História e um aumento dos que diziam utilizá-la algumas vezes.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se que houve uma diminuição do número de alunos que disseram que nunca era utilizada, que era utilizada algumas vezes e que era utilizada muitas vezes na elaboração dos trabalhos de casa de História e um aumento dos que diziam utilizá-la poucas vezes.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se que houve uma diminuição relativamente ao número de alunos que responderam que nunca utilizavam esta técnica na elaboração dos trabalhos de casa de História, aos que disseram que a utilizavam algumas vezes e aos que afirmaram utilizá-la muitas vezes. Por outro lado, houve um aumento do número de alunos que responderam que a utilizavam poucas vezes.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se que houve uma diminuição do número de alunos que responderam que nunca utilizavam esta técnica na elaboração dos trabalhos de casa de História e que a utilizavam muitas vezes. Houve também um aumento do número de alunos que responderam que a utilizavam poucas vezes e algumas vezes.

A partir da análise destes dados, relativos às representações dos alunos sobre a frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa de História, verificámos que houve algumas melhorias muito ligeiras relativamente à frequência com que recorriam à leitura em voz alta, mas que não apresentavam melhorias relativamente à frequência com que recorriam à leitura silenciosa, ao procurar informação na Internet ao SIR e à TDN.

Parece-nos que estes dados podem ser relacionados com o que os alunos disseram a propósito da área curricular de História: uma boa parte dos alunos não gostava ou gostava pouco desta área curricular, considerava-a pouco importante e pouco fácil. Ora, estas representações podem ter contribuído para que os alunos não utilizassem as técnicas referidas, uma vez que a sua utilização exige tempo e esforço, o que também não era compatível com o escasso tempo que afirmaram dedicar ao estudo da História.

Concluindo, relativamente às representações sobre a presença de técnicas associadas à leitura funcional na elaboração dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares e, particularmente, de Língua Portuguesa e de História, podemos dizer que a maioria dos alunos afirmou que, pelo menos algumas vezes, utilizava a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas. Relativamente ao procurar informação na Internet, a maioria dos alunos tendia a considerar que o fazia poucas vezes durante a elaboração dos trabalhos de casa.

A leitura silenciosa é a técnica apontada como mais frequente relativamente a todas as áreas curriculares disciplinares, nos dois questionários.

Em segundo lugar, no Questionário I, surgem, relativamente à História, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas, enquanto que, relativamente à Língua Portuguesa, surge a tomada de notas e, relativamente às restantes áreas curriculares disciplinares, surge o sublinhar informação relevante. No Questionário II, em segundo lugar, relativamente à Língua Portuguesa, surge a tomada de notas, relativamente à História, o sublinhar informação relevante e, relativamente às restantes áreas curriculares disciplinares, o sublinhar informação relevante e a leitura em voz alta.

Em terceiro lugar, no Questionário I, temos, na Língua Portuguesa, o sublinhar informação relevante e, nas restantes áreas curriculares disciplinares, a tomada de notas. No Questionário II, temos em terceiro lugar, relativamente à Língua Portuguesa, o sublinhar informação relevante e, relativamente à História, a tomada de notas.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, no que diz respeito às técnicas relacionadas com a leitura funcional, verificamos que as respostas dadas ao Questionário II tendem a referir com mais frequência a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e o procurar informação na Internet, relativamente à Língua Portuguesa, e a leitura em voz alta e silenciosa, relativamente às restantes áreas curriculares disciplinares. Por outro lado, os dados relativos ao Questionário II evidenciam uma menor frequência do sublinhar informação relevante, relativamente à Língua Portuguesa, de todas as técnicas, com excepção da leitura em voz alta, no que diz respeito à História, e do procurar informação na Internet, do sublinhar informação relevante e da tomada de notas, no que se refere às restantes áreas curriculares disciplinares.

Verifica-se assim que as alterações positivas relativamente à frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa ocorreram sobretudo relativamente à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

A diminuição da frequência do recurso a técnicas associadas à leitura funcional na realização dos trabalhos de casa que se verificaram, quer relativamente às diversas áreas curriculares disciplinares, quer relativamente à História, podem estar relacionadas com uma maior consciência, por parte dos alunos, relativamente ao esforço envolvido na utilização de algumas das técnicas, o que explica que, relativamente às diversas unidades curriculares apenas se verificasse um aumento relativamente às representações sobre o recurso mais frequente à leitura em voz alta e à leitura silenciosa.

A diminuição ao nível das representações sobre a frequência pode ainda estar relacionada com o pouco tempo que os alunos dizem utilizar para estudar, o que não é compatível com a utilização do SIR e da TDN, que são estratégias complexas e morosas. Esta diminuição pode também estar relacionada com o gosto e importância atribuída às áreas curriculares disciplinares. Este último aspecto pode ajudar a explicar o que aconteceu com a História, relativamente à qual se verificou uma diminuição em relação a quase todas as técnicas, com excepção da leitura em voz alta, uma vez que uma boa parte dos alunos referiu que gostava pouco de História e que a considerava pouco importante.

4.3. Valorização de técnicas associadas à leitura funcional no âmbito das diferentes áreas curriculares disciplinares

Relativamente à valorização de técnicas associadas à leitura funcional no estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares, inquirimos os alunos, no Questionário I e no Questionário II, sobre a utilidade atribuída à leitura em voz alta, à leitura silenciosa, ao procurar informação na Internet, ao sublinhar informação relevante e ao tomar notas, nas diversas áreas disciplinares do seu currículo e, em particular, nas de Língua Portuguesa e História.

No Quadro 39, são apresentados os dados relativos às representações dos alunos sobre a utilidade, na vida escolar, da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da procura de informação na Internet, do sublinhar informação relevante e da tomada de notas. (Questionário I – Questão 11; Questionário II – Questão 2).

Utilidade de técnicas associadas à Leitura funcional na vida escolar		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Inútil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Pouco útil	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
	Útil	14	73,7%	7	36,8%	-36,9%
	Muito útil	3	15,8%	11	57,9%	42,1%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler silenciosamente	Inútil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Pouco útil	2	10,5%	0	0,0%	-10,5%
	Útil	10	52,6%	6	31,6%	-21,0%
	Muito útil	7	36,9%	13	68,4%	31,5%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Inútil	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Pouco útil	4	21,1%	1	5,3%	-15,8%
	Útil	8	42,1%	11	57,9%	15,8%
	Muito útil	7	36,8%	6	31,5%	-5,3%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante	Inútil	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Pouco útil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Útil	5	26,3%	10	52,6%	26,3%
	Muito útil	13	68,4%	9	47,4%	-21,0%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar notas	Inútil	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Pouco útil	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Útil	6	31,5%	11	57,9%	26,4%
	Muito útil	11	57,9%	8	42,1%	-15,8%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 39: Representações dos alunos sobre a utilidade das técnicas associadas à leitura funcional na vida escolar

A partir da análise deste quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos ver que a maioria dos alunos (73,7%) disse que a leitura em voz alta era útil para a vida escolar e 15,8% que era muito útil. Apenas 10,5% dos alunos disseram que era pouco útil e nenhum disse que era inútil.

No que diz respeito à leitura silenciosa, a maioria dos alunos (52,6%) disse que era útil para a vida escolar e 36,9% que era muito útil. Apenas 10,5% dos alunos disseram que era pouco útil e nenhum aluno disse que era inútil.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, grande parte dos alunos (42,1%) disse que era útil para a vida escolar e 36,8% que era muito útil. Apenas 21,1% dos alunos consideraram que era pouco útil e nenhum disse que era inútil.

A maioria dos alunos (68,4%) disse que consideravam o sublinhar informação relevante muito útil para a vida escolar e 26,3% útil. Apenas 5,3% o consideraram inútil e nenhum o considerou pouco útil.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (57,9%) considerou-a muito útil para a vida escolar e 31,5% útil. Apenas 5,3% a consideraram pouco útil e 5,3% consideraram-na inútil.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (57,9%) disse que a leitura em voz alta era muito útil para a vida escolar e 36,8% consideraram-na útil. Apenas 5,3% dos alunos disseram que era pouco útil e nenhum disse que era inútil.

No que diz respeito à leitura silenciosa, a maioria dos alunos (68,4%) disse que era muito útil para a vida escolar e 31,6% que era útil. Nenhum disse que era pouco útil ou inútil.

No que diz respeito a procurar informação na Internet, a maioria dos alunos (57,9%) disse que era útil para a vida escolar e 31,5% que era muito útil. Apenas 5,3% dos alunos disseram que era pouco útil e 5,3% que era inútil.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que considerava o sublinhar informação relevante útil para a vida escolar e 47,4% que o consideravam muito útil. Nenhum aluno disse que o considerava pouco útil ou inútil.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (57,9%) disse que a considerava útil para a vida escolar e 42,1% que a consideravam muito útil. Nenhum aluno disse que é pouco útil e inútil.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se, relativamente à leitura em voz alta e à leitura silenciosa, uma diminuição do número de alunos que as consideravam pouco úteis e úteis e um correspondente aumento dos alunos que as consideravam muito úteis.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam pouco útil e muito útil e um ligeiro aumento dos que

a consideravam inútil. Verifica-se ainda um aumento mais acentuado dos que a consideravam útil.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam inútil e muito útil e um correspondente aumento dos que a consideravam útil.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam inútil, pouco útil e muito útil e um aumento dos que a consideravam útil.

Podemos assim concluir que, após a realização da experiência, as respostas dos alunos ao questionário evidenciam que passaram a considerar a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e o procurar informação relevante mais úteis na vida escolar, o que parece estar relacionado com o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência que foi levada a cabo.

Contudo, não se verifica o mesmo relativamente ao SIR e à TDN, que os alunos maioritariamente consideraram muito úteis no Questionário I. Nas suas respostas ao Questionário II, há uma diminuição do número de alunos que consideraram o SIR e a TDN muito úteis. Contudo, a totalidade dos alunos continua a considerar essas técnicas úteis ou muito úteis na vida escolar.

Estes dados evidenciam que os alunos, depois da experiência, além do SIR e da TDN, passaram também a valorizar técnicas que exigem um esforço menor, mas alteraram ligeiramente as suas representações num sentido menos favorável relativamente ao que passaram a conhecer melhor (SIR e TDN) e que exige mais esforço e tempo do que o que à partida supunham.

No Quadro 40, apresentamos os dados relativos às representações dos alunos sobre a utilidade de técnicas associadas à leitura em Língua Portuguesa (Questionário I – Questão 11.1.; Questionário II – Questão 2.1.).

Utilidade de técnicas associadas à leitura funcional em LP		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Inútil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Pouco útil	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Útil	7	36,8%	9	47,4%	10,6%
	Muito útil	11	57,9%	10	52,6%	-5,3%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler silenciosamente	Inútil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Pouco útil	2	10,6%	0	0,0%	-10,6%
	Útil	7	36,8%	12	63,2%	26,4%
	Muito útil	10	52,6%	7	36,8%	-15,8%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Inútil	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Pouco útil	3	15,8%	6	31,6%	15,8%
	Útil	11	57,9%	10	52,6%	-5,3%
	Muito útil	4	21,0%	3	15,8%	-5,2%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante	Inútil	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Pouco útil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Útil	4	21,0%	10	52,6%	31,6%
	Muito útil	14	73,7%	9	47,4%	-26,3%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar notas	Inútil	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Pouco útil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Útil	5	26,3%	11	57,9%	31,6%
	Muito útil	13	68,4%	8	42,1%	-26,3%
	Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 40: Representações dos alunos sobre a utilidade das técnicas associadas à leitura funcional em Língua Portuguesa

A partir da análise do quadro apresentado, no que diz respeito ao Questionário I, podemos ver que a maioria dos alunos (57,9%) disse que a leitura em voz alta era muito útil para a Língua Portuguesa e 36,8% consideraram-na útil. Apenas 5,3% dos alunos a consideraram pouco útil e nenhum disse que não era útil.

No que diz respeito à leitura silenciosa, a maioria dos alunos (52,6%) disse que era muito útil para a Língua Portuguesa e 36,8% que era útil. Apenas 10,6% a consideraram como pouco útil e nenhum considerou que não era útil.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, a maioria dos alunos (57,9%) disse que era útil para a Língua Portuguesa e 21% que era muito útil. Apenas 15,8% consideraram que era pouco útil e 5,3% que não era útil.

A maioria dos alunos (73,7%) disse que considerava o sublinhar informação relevante muito útil para a Língua Portuguesa e 21% consideraram-no útil. Apenas 5,3% consideraram que não era útil e nenhum aluno o considerou pouco útil.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (68,4%) considerou-a muito útil e 26,3% útil. Apenas 5,3% não a consideraram útil e nenhum a considerou pouco útil.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (52,6%) disse que a leitura em voz alta era muito útil para a Língua Portuguesa e 47,4% que era útil. Nenhum aluno considerou que era pouco útil ou que não era útil.

No que diz respeito à leitura silenciosa, a maioria dos alunos (63,2%) disse que era útil para a Língua Portuguesa e 36,8% que era muito útil. Nenhum considerou que era pouco útil ou que não era útil.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, a maioria dos alunos (52,6%) disse que era útil para a Língua Portuguesa e 15,8% que era muito útil. Apenas 31,6% consideraram que era pouco útil e nenhum aluno considerou que não era útil.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que considerava o sublinhar informação relevante útil para a Língua Portuguesa e 47,4% útil. Nenhum considerou que era pouco útil ou que não era útil.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (57,9%) considerou-a útil e 42,1% muito útil. Nenhum considerou que era pouco útil ou que não era útil.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se, relativamente à leitura em voz alta e à leitura silenciosa, uma diminuição do número de alunos que as consideraram pouco úteis e muito úteis e um correspondente aumento dos que as consideravam úteis.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam inútil, útil e muito útil e um correspondente aumento dos que a consideravam pouco útil.

Relativamente ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam inútil e muito útil e um correspondente aumento dos que a consideravam útil.

Podemos assim concluir que, após a realização da experiência, a totalidade dos alunos passou a considerar as técnicas associadas à leitura funcional úteis ou muito úteis na área curricular de Língua Portuguesa.

À semelhança do que aconteceu relativamente às diferentes áreas curriculares disciplinares, estes dados evidenciam que os alunos, depois da experiência, além do SIR e da TDN, passaram também a considerar mais úteis para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa técnicas que exigem um esforço menor, mas alteraram ligeiramente as suas representações, num sentido menos favorável, relativamente ao SIR e à TDN que passaram a conhecer melhor, mas que exigem mais esforço e tempo do que o que à partida supunham.

No Quadro 41, são apresentados os dados sobre as representações dos alunos relativamente à utilidade de técnicas associadas à leitura funcional em História (Questionário I – Questão 11.2.; Questionário II – Questão 2.2.).

Utilidade de técnicas associadas à leitura funcional para História		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Ler em voz alta	Inútil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Pouco útil	2	10,5%	3	15,7%	5,2%
	Útil	14	73,7%	14	73,7%	0,0%
	Muito útil	3	15,8%	1	5,3%	-10,5%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Ler silenciosamente	Inútil	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Pouco útil	3	15,8%	1	5,3%	-10,5%
	Útil	10	52,6%	12	63,1%	10,5%
	Muito útil	6	31,6%	5	26,3%	-5,3%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Procurar informação na Internet	Inútil	2	10,5%	0	0,0%	-10,5%
	Pouco útil	5	26,3%	4	21,1%	-5,2%
	Útil	7	36,9%	10	52,6%	15,8%
	Muito útil	5	26,3%	4	21,1%	-5,2%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,2%	5,2%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante	Inútil	2	10,5%	0	0,0%	-10,5%
	Pouco útil	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Útil	9	47,4%	13	68,4%	21,0%
	Muito útil	7	36,8%	3	15,8%	-21,0%
	Sem resposta	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Tomar notas	Inútil	2	10,5%	0	0,0%	-10,5%
	Pouco útil	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Útil	10	52,6%	12	63,1%	10,5%
	Muito útil	7	36,9%	5	26,3%	-10,6%
	Sem resposta	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 41: Representações dos alunos sobre a utilidade das técnicas associadas à leitura funcional em História

A partir da análise do quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos ver que a maioria dos alunos (73,7%) disse que a leitura em voz alta era útil para a História e 15,8% que era muito útil. Apenas 10,5% consideraram que era pouco útil e nenhum considerou que não era útil.

No que diz respeito à leitura silenciosa, a maioria dos alunos (52,6%) disse que era útil para a História e 31,6% que era muito útil. Apenas 15,8% dos alunos consideraram que era pouco útil e nenhum aluno considerou que não era útil.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, grande parte dos alunos (36,9%) disse que era útil para a História e 26,3% que era muito útil. Apenas 26,3% consideraram que era pouco útil e 10,5% que não era útil.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que considerava o sublinhar informação relevante útil para a História e 36,8% muito útil. Apenas 10,5% não o consideravam útil e 5,3% consideravam-no pouco útil.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (52,6%) considerava-a útil para a História e 36,9% muito útil. Apenas 10,5% não a consideravam útil e nenhum a considerava pouco útil.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos ver que a maioria dos alunos (73,7%) disse que a leitura em voz alta era útil para a História e 5,3% muito útil. Apenas 15,7% dos alunos consideraram que era pouco útil e nenhum considerou que não era útil.

No que diz respeito à leitura silenciosa, a maioria dos alunos (63,1%) disse que era útil para a História e 26,3% muito útil. Apenas 5,3% disseram que era pouco útil e nenhum disse que não era útil.

No que diz respeito ao procurar informação na Internet, a maioria dos alunos (52,6%) disse que era útil para a História e 21,1% muito útil. Apenas 21,1% disseram que era pouco útil e nenhum disse que não era útil.

A maioria dos alunos (68,4%) disse que considerava o sublinhar informação relevante útil para a História e 15,8% que era muito útil. Apenas 5,3% disseram que era pouco útil e nenhum disse que não era útil.

Relativamente à tomada de notas, a maioria dos alunos (63,1%) disse que a considerava útil para a História e 26,3% muito útil. Apenas 5,3% disseram que era pouco útil e nenhum disse que não era útil.

No Questionário II, 10,5% dos alunos inquiridos não responderam relativamente à utilidade atribuída ao sublinhar informação relevante para a História, 5,3% não responderam relativamente à utilidade atribuída à leitura em voz alta, à leitura silenciosa e à tomada de notas e 5,2% não responderam relativamente ao procurar informação na Internet.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se, relativamente à leitura em voz alta, uma diminuição do

número de alunos que a consideravam muito útil e um ligeiro aumento dos que a consideravam pouco útil.

Relativamente à leitura silenciosa, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam pouco útil e muito útil e um aumento dos que a consideravam útil.

Relativamente ao procurar informação na Internet, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam inútil, pouco útil e muito útil e um aumento dos que a consideravam útil.

Relativamente ao sublinhar informação relevante, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam inútil e muito útil e um aumento dos que a consideravam útil.

Relativamente à tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número de alunos que a consideravam inútil e muito útil e um aumento dos alunos que a consideravam útil e pouco útil.

Podemos assim concluir que, após a realização da experiência, os alunos passaram a considerar a leitura silenciosa e o procurar informação na Internet mais úteis para a área curricular disciplinar de História, o que parece estar relacionado com o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência que foi levada a cabo nas aulas de Língua Portuguesa, mas que procurou relacionar o trabalho desenvolvido com a área curricular disciplinar de História.

Relativamente à leitura em voz alta e ao SIR, a maioria dos alunos continua a considerar, no Questionário II, estas técnicas úteis ou muito úteis, mas verifica-se uma diminuição da percentagem de alunos que assim as considera, quando se faz a comparação com as respostas dadas ao Questionário I.

Estes dados evidenciam que os alunos, depois da experiência, passaram a ponderar de forma diferente a utilidade das diferentes técnicas trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa para a área curricular disciplinar de História, o que pode ser entendido como uma prova de que o que foi trabalhado contribuiu para que também se operassem alterações relativamente aos conhecimentos sobre a leitura funcional e sobre a sua utilização em diferentes situações.

Concluindo, relativamente às representações sobre a utilidade da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, do procurar informação na Internet, do sublinhar informação relevante e da tomada de notas para a vida escolar e, particularmente, para a Língua

Portuguesa e a História, podemos dizer que os alunos, em termos globais, consideraram que são úteis ou muito úteis.

No Questionário I, o sublinhar informação relevante é a técnica considerada como mais útil para a Língua Portuguesa e para a vida escolar. Para a História, os alunos consideraram como mais úteis a leitura silenciosa e a tomada de notas.

Em segundo lugar, aparece a tomada de notas, relativamente à Língua Portuguesa e à vida escolar, e o sublinhar informação relevante, relativamente à História.

No Questionário II, a leitura em voz alta é a técnica que é apontada como mais útil, relativamente à Língua Portuguesa e à vida escolar. A leitura silenciosa e a tomada de notas são apontadas como as mais úteis, relativamente à História.

Em segundo lugar, surge o sublinhar informação relevante, relativamente à Língua Portuguesa, a leitura silenciosa, relativamente à vida escolar, e o procurar informação na Internet, relativamente à História.

Em terceiro lugar, surge a tomada de notas, relativamente à Língua Portuguesa, e o sublinhar informação relevante, relativamente à História e à vida escolar.

Verifica-se assim que, apesar de reconhecerem a utilidade das diferentes técnicas para as diferentes áreas curriculares disciplinares, eles não atribuem a mesma utilidade a todas as técnicas relativamente a todas as áreas curriculares disciplinares. Isto pode significar que os alunos analisaram de forma cuidadosa a utilização de cada uma das técnicas que foram apresentadas em função das suas necessidades e práticas no âmbito da vida escolar e tiveram em conta o trabalho que foi desenvolvido no âmbito da experiência levada a cabo nas aulas de Língua Portuguesa, não apenas para essa área curricular disciplinar, mas também para todas as outras áreas curriculares disciplinares.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, no que diz respeito à valorização de técnicas relacionadas com a leitura funcional, verificamos que as respostas dadas ao Questionário II tendem a valorizar mais a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, na vida escolar, e o procurar informação na Internet, na História.

Ainda no Questionário II, as respostas dadas evidenciam igual valorização da leitura em voz alta, em Língua Portuguesa, e do procurar informação na Internet e da tomada de notas, na vida escolar.

Relativamente à leitura silenciosa, ao procurar informação na Internet, ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas, na Língua Portuguesa e na História, relativamente à leitura em voz alta, na História, e relativamente ao sublinhar informação relevante, na vida escolar, verifica-se uma menor valorização nas respostas dadas no Questionário II do que nas respostas dadas no Questionário I.

Verifica-se assim que, após a realização da experiência, houve algumas alterações relativamente à utilidade atribuída às diferentes técnicas associadas à leitura funcional na vida escolar. Por um lado, estas alterações levaram a que fossem consideradas mais úteis técnicas que não tinham sido valorizadas antes da experiência. Por outro lado, as técnicas consideradas mais úteis antes da experiência sofreram alguns ajustes, que levaram a uma ligeira diminuição das referências à sua grande utilidade. Esta diminuição verificou-se relativamente às técnicas que exigem mais esforço e tempo e que eram menos conhecidas em todas as suas dimensões pelos alunos, como é o caso do SIR e da TDN.

Estas alterações demonstram que a experiência que foi levada a cabo em aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento de aspectos importantes relacionados com as diferentes técnicas associadas à leitura funcional, aqui manifestadas ao nível das representações dos alunos, não apenas ao nível da Língua Portuguesa, mas ao nível de todas as áreas curriculares disciplinares.

4.4. Recurso a processos associados à leitura funcional

Relativamente ao recurso a processos associados à leitura funcional, inquirimos os alunos, no Questionário I e no Questionário II, sobre a frequência com que os utilizavam durante a leitura de textos, visando uma melhor compreensão dos mesmos.

No Quadro 42, são apresentados os dados relativos às representações que os alunos tinham sobre a frequência com que, durante a leitura, sublinhavam informação relevante com uma cor, sublinhavam informação relevante com várias cores, registavam tópicos, transcreviam partes do texto, escreviam pequenos textos ou faziam esquemas (Questionário I – Questão 16; Questionário II – Questão 7).

Recurso a processos associados à leitura funcional		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Sublinhar informação relevante com uma cor	Nunca	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Poucas vezes	5	26,3%	5	26,3%	0,0%
	Algumas vezes	7	36,8%	11	57,9%	21,1%
	Muitas vezes	5	26,3%	2	10,5%	-15,8%
	Sem resposta	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Sublinhar informação relevante com várias cores	Nunca	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
	Poucas vezes	3	15,8%	5	26,3%	10,5%
	Algumas vezes	10	52,6%	8	42,1%	-10,5%
	Muitas vezes	3	15,8%	4	21,0%	5,2%
	Sem resposta	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Registrar tópicos	Nunca	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Poucas vezes	2	10,5%	5	26,3%	15,8%
	Algumas vezes	9	47,3%	7	36,8%	-10,5%
	Muitas vezes	6	31,6%	5	26,3%	-5,3%
	Sem resposta	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Transcrever elementos do texto	Nunca	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Poucas vezes	3	15,8%	5	26,3%	10,5%
	Algumas vezes	10	52,6%	8	42,1%	-10,5%
	Muitas vezes	5	26,3%	4	21,0%	-5,3%
	Sem resposta	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Escrever pequenos textos	Nunca	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Poucas vezes	3	15,7%	6	31,5%	15,8%
	Algumas vezes	10	52,6%	6	31,5%	-21,1%
	Muitas vezes	4	21,1%	5	26,4%	5,3%
	Sem resposta	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Fazer esquemas	Nunca	4	21,0%	2	10,5%	-10,5%
	Poucas vezes	4	21,0%	7	36,8%	15,8%
	Algumas vezes	9	47,4%	9	47,4%	0,0%
	Muitas vezes	1	5,3%	0	0,0%	-5,3%
	Sem resposta	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 42: Representações dos alunos sobre a frequência do recurso a processos associados à leitura funcional

A partir da observação do quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos constatar que grande parte dos alunos (36,8%) disse que algumas vezes sublinhava informação relevante com uma cor durante a leitura e 26,3% que o faziam muitas vezes.

Apenas 26,3% dos alunos disseram que, durante a leitura, poucas vezes sublinhavam informação relevante com uma cor e 5,3% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que algumas vezes, durante a leitura, sublinhava informação relevante com várias cores e 15,8% dos alunos que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e 10,5% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (47,3%) disse que algumas vezes durante a leitura registava tópicos e 31,6% que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos respondentes disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que algumas vezes durante a leitura transcrevia elementos do texto e 26,3% que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% disseram que o faziam poucas vezes e nenhum disse que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que algumas vezes durante a leitura escrevia pequenos textos e 21,1% que o faziam muitas vezes. Apenas 15,7% disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que algumas vezes durante a leitura fazia esquemas e 5,3% que o faziam muitas vezes. Apenas 21% disseram que o faziam poucas vezes e 21% que nunca o faziam.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos constatar que a maioria dos alunos (57,9%) disse que sublinhava informação relevante com uma cor durante a leitura algumas vezes e 10,5% que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% dos alunos disseram que, durante a leitura, poucas vezes sublinhavam informação relevante com uma cor e nenhum disse que nunca o fazia.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que algumas vezes durante a leitura sublinhava informação relevante com várias cores e 21% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (36,8%) disse que algumas vezes durante a leitura registava tópicos e 26,3% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que algumas vezes durante a leitura transcrevia elementos do texto e 21% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (31,5%) disse que algumas vezes durante a leitura escrevia pequenos textos e 26,4% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 31,5% disseram que o faziam poucas vezes e 5,3% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que algumas vezes durante a leitura fazia esquemas e nenhum aluno disse que o fazia muitas vezes. Apenas 36,8% disseram que o faziam poucas vezes e 10,5% que nunca o faziam.

Quer no Questionário I, quer no Questionário II, houve 5,3% dos alunos que não responderam relativamente à frequência com que recorriam a processos relacionados com técnicas de leitura funcional.

Comparando os dados relativos às respostas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, podemos ver que, relativamente ao sublinhar informação relevante com uma cor, se verificou uma diminuição do número dos alunos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam muitas vezes. Verifica-se ainda um aumento dos que afirmaram que o faziam algumas vezes.

Relativamente ao sublinhar informação relevante com várias cores, verificou-se uma diminuição do número dos alunos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam algumas vezes. Por outro lado verificou-se um aumento dos que afirmaram que o faziam poucas vezes.

Relativamente ao registar tópicos, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam algumas vezes ou muitas vezes, ao mesmo tempo que se verifica um aumento dos que afirmaram que o faziam poucas vezes.

Relativamente ao transcrever elementos do texto, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam algumas vezes e muitas vezes. Verifica-se, por outro lado, um aumento dos que afirmaram que o faziam poucas vezes e dos que disseram nunca o fazer.

Relativamente a escrever pequenos textos, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam algumas vezes. Verifica-se também um aumento dos que afirmaram que o faziam poucas vezes ou muitas vezes.

Relativamente a fazer esquemas, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que nunca utilizavam esta estratégia ou que a utilizavam muitas vezes e um aumento dos que afirmaram que a utilizavam poucas vezes.

A análise destes dados revelou-nos que, após a realização da experiência, os alunos disseram que tinham passado a utilizar com mais frequência o SIR com uma cor e com várias cores e a fazer esquemas. Contudo, relativamente ao registar tópicos, ao transcrever elementos do texto e ao escrever pequenos textos, os alunos deram respostas que indicam uma diminuição da frequência com que recorriam a esses processos.

Por conseguinte, disseram que utilizavam mais frequentemente alguns processos associados à leitura funcional, mas isso não aconteceu relativamente a outra parte destes. Isso pode estar relacionado com o facto de os alunos, depois da experiência, terem passado a conhecer melhor as exigências e dificuldades envolvidas nestes processos e, por essa razão, passarem a utilizá-los com menos frequência, uma vez que entendiam que não tinham tempo ou disposição para os utilizarem em conformidade com o que tinham aprendido.

No Quadro 43, apresentamos os dados relativos às representações dos alunos sobre a frequência com que, durante a leitura de um texto, sublinhavam determinados elementos deste (palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais, substantivos, formas verbais, advérbios e locuções adverbiais, elementos de ligação, aquilo que parece de acordo com o que pensa e aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem), visando uma melhor compreensão (Questionário I – Questão 17; Questionário II – Questão 8).

Frequência com que, durante a leitura, sublinham determinados elementos		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Palavras que se referem às ideias principais	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	2	10,5%	4	21,0%	10,5%
	Algumas vezes	10	52,6%	9	47,4%	-5,2%
	Muitas vezes	7	36,9%	6	31,6%	-5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Frases que se referem às ideias principais	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Algumas vezes	11	57,9%	9	47,4%	-10,5%
	Muitas vezes	8	42,1%	8	42,1%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Partes do texto que se referem às ideias principais	Nunca	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Poucas vezes	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Algumas vezes	10	52,6%	10	52,6%	0,0%
	Muitas vezes	8	42,1%	7	36,8%	-5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Substantivos	Nunca	3	15,8%	3	15,8%	0,0%
	Poucas vezes	10	52,6%	9	47,4%	-5,2%
	Algumas vezes	5	26,3%	5	26,3%	0,0%
	Muitas vezes	1	5,3%	2	10,5%	5,2%
	Total	19	100%	19	100%	
Formas verbais	Nunca	4	21,1%	4	21,1%	0,0%
	Poucas vezes	9	47,3%	8	42,1%	-5,2%
	Algumas vezes	6	31,6%	5	26,3%	-5,3%
	Muitas vezes	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Advérbios e locuções adverbiais	Nunca	3	15,8%	3	15,8%	0,0%
	Poucas vezes	8	42,1%	10	52,6%	10,5%
	Algumas vezes	7	36,8%	4	21,1%	-15,7%
	Muitas vezes	1	5,3%	2	10,5%	5,2%
	Total	19	100%	19	100%	
Elementos de ligação	Nunca	3	15,8%	3	15,8%	0,0%
	Poucas vezes	10	52,6%	8	42,1%	-10,5%
	Algumas vezes	6	31,6%	5	26,3%	-5,3%
	Muitas vezes	0	0,0%	3	15,8%	15,8%
	Total	19	100%	19	100%	
Aquilo que parece de acordo com o que pensa	Nunca	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
	Poucas vezes	5	26,3%	5	26,3%	0,0%
	Algumas vezes	10	52,7%	9	47,4%	-5,3%
	Muitas vezes	2	10,5%	4	21,0%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem	Nunca	3	15,8%	1	5,3%	-10,5%
	Poucas vezes	4	21,0%	5	26,3%	5,3%
	Algumas vezes	12	63,2%	10	52,6%	-10,6%
	Muitas vezes	0	0,0%	3	15,8%	15,8%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 43: Representações dos alunos sobre a frequência com que sublinham os diferentes elementos do texto durante a leitura

A partir da observação do quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos constatar que a maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhava palavras que se referem às ideias principais e 36,9% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e nenhum disse que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que, durante a leitura de um texto, sublinhava algumas vezes frases que se referem às ideias principais e 42,1% disseram que o faziam muitas vezes. Nenhum disse que o fazia poucas vezes ou que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a leitura de um texto, sublinhava algumas vezes partes do texto que se referem às ideias principais e 42,1% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 5,3% disseram que, durante a leitura, poucas vezes sublinhavam partes do texto que se referem às ideias principais e nenhum disse que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a leitura de um texto, sublinhava poucas vezes substantivos e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas 26,3% dos alunos disseram que algumas vezes, durante a leitura, sublinhavam substantivos e 5,3% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (47,3%) disse que, durante a leitura de um texto, poucas vezes sublinhava formas verbais e 21,1% disseram que nunca o faziam. Apenas 31,6% dos alunos disseram que algumas vezes, durante a leitura, sublinhavam formas verbais e nenhum disse que o fazia muitas vezes.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que, durante a leitura de um texto, poucas vezes sublinhava advérbios e locuções adverbiais e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas 5,3% dos alunos disseram que muitas vezes, durante a leitura, sublinhavam advérbios e locuções adverbiais e 36,8% que o faziam algumas vezes.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a leitura de um texto, poucas vezes sublinhava elementos de ligação e 15,8% disseram que nunca o faziam. Também 31,6% dos alunos disseram que algumas vezes, durante a leitura, sublinhavam elementos de ligação e nenhum disse que o fazia muitas vezes.

A maioria dos alunos (52,7%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhava aquilo que parecia de acordo com o que pensava e 10,5% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% dos alunos disseram que poucas vezes, durante a

leitura, sublinhavam aquilo que parecia de acordo com o que pensavam e 10,5% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (63,2%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhava aquilo que parecia de acordo com o que outros textos diziam e nenhum disse que o fazia muitas vezes. Apenas 21% dos alunos disseram que, durante a leitura, poucas vezes sublinhavam aquilo que parecia de acordo com o que outros textos diziam e 15,8% que nunca o faziam.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos constatar que grande parte dos alunos (47,4%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhavam palavras que se referiam às ideias principais e 31,6% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 21% dos alunos disseram que, durante a leitura, poucas vezes sublinhavam palavras que se referiam às ideias principais e nenhum disse que nunca o fazia.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhava frases que se referiam às ideias principais e 42,1% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e nenhum disse que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhava partes do texto que se referiam às ideias principais e 36,8% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 5,3% dos alunos disseram que, durante a leitura, poucas vezes sublinhavam partes do texto que se referiam às ideias principais e 5,3% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que, durante a leitura de um texto, poucas vezes sublinhava substantivos e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas 26,3% disseram que, durante a leitura, algumas vezes sublinhavam substantivos e 10,5% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que, durante a leitura de um texto, poucas vezes sublinhava formas verbais e 21,1% disseram que nunca o faziam. Apenas 26,3% dos alunos disseram que algumas vezes, durante a leitura, sublinhavam formas verbais e 10,5% que o faziam muitas vezes.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a leitura de um texto, poucas vezes sublinhava advérbios e locuções adverbiais e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas

21,1% dos alunos disseram que algumas vezes, durante a leitura, sublinhavam advérbios e locuções adverbiais e 10,5% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que, durante a leitura de um texto, poucas vezes sublinhava elementos de ligação e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas 26,3% dos alunos disseram que algumas vezes, durante a leitura, sublinhavam elementos de ligação e 15,8% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhava aquilo que parecia de acordo com o que pensava e 21% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% dos alunos disseram que poucas vezes, durante a leitura, sublinhavam aquilo que parecia de acordo com o que pensavam e 5,3% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a leitura de um texto, algumas vezes sublinhava aquilo que parecia de acordo com o que outros textos diziam e 15,8% dos alunos disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% dos alunos disseram que, durante a leitura, poucas vezes sublinhavam aquilo que parecia de acordo com o que outros textos diziam e 5,3% que nunca o faziam.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, podemos ver que, no que se refere à frequência com que se sublinhava palavras que se referiam às ideias principais, se verificou uma diminuição do número dos alunos que afirmaram que o faziam algumas vezes e muitas vezes e um correspondente aumento dos que afirmaram que o faziam poucas vezes.

Relativamente à frequência com que se sublinhava frases que se referiam às ideias principais, verificou-se uma diminuição do número dos alunos que afirmaram que o faziam algumas vezes e um aumento dos que diziam fazê-lo poucas vezes.

Relativamente à frequência com que se sublinhava partes do texto que se referiam às ideias principais, verificou-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam muitas vezes e um aumento dos que disseram nunca o fazer.

Relativamente à frequência com que se sublinhava substantivos, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam poucas vezes e um aumento dos que disseram fazê-lo muitas vezes.

Relativamente à frequência com que se sublinhava formas verbais, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam poucas vezes e algumas vezes e, simultaneamente, um aumento dos que diziam fazê-lo muitas vezes.

Relativamente à frequência com que se sublinhava advérbios e locuções adverbiais, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam algumas vezes e um aumento dos que disseram fazê-lo poucas vezes e muitas vezes.

Relativamente à frequência com que se sublinhava elementos de ligação, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que o faziam poucas vezes e algumas vezes. Verifica-se também um aumento dos que afirmaram que o faziam muitas vezes.

Relativamente à frequência com que se sublinhava aquilo que parecia de acordo com o que pensavam, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam algumas vezes, ao mesmo tempo que um aumento dos que diziam fazê-lo muitas vezes.

Relativamente à frequência com que se sublinhava o que parecia de acordo com o que outros textos diziam, verifica-se uma diminuição do número de alunos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam algumas vezes, ao mesmo tempo que um aumento dos que disseram fazê-lo poucas vezes e muitas vezes.

A análise destes dados revela-nos que, após a realização da experiência, os alunos disseram que passaram a sublinhar com mais frequência substantivos, formas verbais, elementos de ligação, aquilo que parece de acordo com o que pensam e aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem. Contudo, relativamente aos restantes elementos, os alunos disseram que os passaram a sublinhar com menos frequência, apesar de continuarem a ser referidos como elementos que continuam a ser sublinhados.

A partir desta análise, parece-nos que podemos concluir que o trabalho realizado com os alunos contribuiu para que eles passassem a considerar com mais frequência elementos importantes (substantivos, formas verbais, elementos de ligação) que não tinham em conta antes da implementação da experiência e deixassem de sublinhar tão frequentemente aspectos que tinham sido privilegiados nas respostas dadas antes da realização da experiência. Esta alteração apresenta aspectos importantes, uma vez que demonstra que os alunos, durante o trabalho realizado no âmbito da experiência, alargaram os seus conhecimentos a outros elementos que podem ser importantes na leitura funcional.

No Quadro 44, são apresentados os dados relativos à imagem que os alunos tinham sobre a frequência com que, durante a tomada de notas, se apoiavam em elementos do texto (títulos e subtítulos, palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais, substantivos, formas verbais, advérbios e locuções adverbiais, elementos de ligação, tamanho da letra, cores do texto, disposição na página, aquilo que parece de acordo com o que pensam e aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem) (Questionário I – Questão 18; Questionário II – Questão 9).

Frequência com que na TDN se apoiam em diversos elementos do texto		Questionário I		Questionário II		Variação (%)
		Nº	%	Nº	%	
Títulos e subtítulos	Nunca	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Poucas vezes	7	36,9%	5	26,3%	-10,6%
	Algumas vezes	10	52,6%	11	57,9%	5,3%
	Muitas vezes	2	10,5%	3	15,8%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais	Nunca	2	10,5%	0	0,0%	-10,5%
	Poucas vezes	1	5,3%	3	15,8%	10,5%
	Algumas vezes	12	63,2%	11	57,9%	-5,3%
	Muitas vezes	4	21,0%	5	26,3%	5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Substantivos	Nunca	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Poucas vezes	9	47,4%	10	52,7%	5,3%
	Algumas vezes	7	36,8%	5	26,3%	-10,5%
	Muitas vezes	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Formas verbais	Nunca	2	10,5%	3	15,8%	5,3%
	Poucas vezes	9	47,4%	7	36,8%	-10,6%
	Algumas vezes	8	42,1%	6	31,6%	-10,5%
	Muitas vezes	0	0,0%	3	15,8%	15,8%
	Total	19	100%	19	100%	
Advérbios e locuções adverbiais	Nunca	2	10,5%	2	10,5%	0,0%
	Poucas vezes	11	57,9%	10	52,7%	-5,2%
	Algumas vezes	6	31,6%	5	26,3%	-5,3%
	Muitas vezes	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Elementos de ligação	Nunca	2	10,5%	2	10,5%	0,0%
	Poucas vezes	12	63,2%	8	42,1%	-21,1%
	Algumas vezes	5	26,3%	7	36,9%	10,6%
	Muitas vezes	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Total	19	100%	19	100%	
Tamanho da letra	Nunca	3	15,8%	1	5,3%	-10,5%
	Poucas vezes	8	42,1%	6	31,6%	-10,5%
	Algumas vezes	7	36,8%	7	36,8%	0,0%
	Muitas vezes	1	5,3%	5	26,3%	21,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Cores do texto	Nunca	2	10,5%	2	10,5%	0,0%
	Poucas vezes	6	31,6%	6	31,6%	0,0%
	Algumas vezes	7	36,8%	7	36,8%	0,0%
	Muitas vezes	4	21,1%	4	21,1%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Disposição na página	Nunca	3	15,8%	3	15,8%	0,0%
	Poucas vezes	4	21,0%	7	36,8%	15,8%
	Algumas vezes	11	57,9%	8	42,1%	-15,8%
	Muitas vezes	1	5,3%	1	5,3%	0,0%
	Total	19	100%	19	100%	
Aquilo que parece de acordo com o que pensa	Nunca	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
	Poucas vezes	3	15,8%	2	10,5%	-5,3%
	Algumas vezes	9	47,4%	12	63,2%	15,8%
	Muitas vezes	5	26,3%	4	21,0%	-5,3%
	Total	19	100%	19	100%	
Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem	Nunca	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
	Poucas vezes	3	15,8%	3	15,8%	0,0%
	Algumas vezes	10	52,6%	10	52,6%	0,0%
	Muitas vezes	4	21,1%	5	26,3%	5,2%
	Total	19	100%	19	100%	

Quadro 44: Representações dos alunos sobre a frequência com que se apoiam em elementos do texto para a tomada de notas (TDN)

A partir da observação do quadro, no que diz respeito ao Questionário I, podemos constatar que a maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes nos títulos e nos subtítulos e 10,5% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 36,9% dos alunos disseram que poucas vezes se apoiavam nos títulos e subtítulos e nenhum aluno disse que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (63,2%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes em palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais e 21% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 5,3% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e 10,5% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em substantivos e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas 36,8% dos alunos disseram que algumas vezes se apoiavam em substantivos e nenhum disse que o fazia muitas vezes.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em formas verbais e 10,5% disseram que nunca o faziam. Grande parte dos alunos (42,1%) disse que se apoiava algumas vezes em formas verbais e nenhum que o fazia muitas vezes.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em advérbios e locuções adverbiais e 10,5% disseram que nunca o faziam. Apenas 31,6% dos alunos disseram que algumas vezes se apoiavam em advérbios e locuções adverbiais e nenhum disse que o fazia muitas vezes.

A maioria dos alunos (63,2%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em elementos de ligação e 10,5% disseram que nunca o faziam. Apenas 26,3% dos alunos disseram que algumas vezes se apoiavam em elementos de ligação e nenhum disse que o fazia muitas vezes.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que, durante a tomada de notas, poucas vezes se apoiava no tamanho da letra e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas 36,8% dos alunos disseram que algumas vezes se apoiavam neste elemento do texto e 5,3% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (36,8%) disse que, durante a tomada de notas, algumas vezes se apoiava nas cores do texto e 21,1% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas

31,6% dos alunos disseram que poucas vezes se apoiavam nas cores do texto e 10,5% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes na disposição na página e 5,3% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 21% dos alunos disseram que poucas vezes se apoiavam na disposição da página e 15,8% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (47,4%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes no que parecia de acordo com o que pensavam e 26,3% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e 10,5% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a tomada de notas, algumas vezes se apoiava no que parecia de acordo com o que outros textos diziam e 21,1% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e 10,5% que nunca o faziam.

No que diz respeito ao Questionário II, podemos constatar que a maioria dos alunos (57,9%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes nos títulos e nos subtítulos e 15,8% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 26,3% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e nenhum disse que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (57,9%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes em palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais e 26,3% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e nenhum disse que nunca o fazia.

A maioria dos alunos (52,7%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em substantivos e 10,5% disseram que nunca o faziam. Apenas 26,3% dos alunos disseram que algumas vezes o faziam e 10,5% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (36,8%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em formas verbais e 15,8% disseram que nunca o faziam. Apenas 31,6% dos alunos disseram que o faziam algumas vezes e 15,8% dos alunos que o faziam muitas vezes.

A maioria dos alunos (52,7%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em advérbios e locuções adverbiais e 10,5% disseram que nunca o faziam.

Apenas 26,3% dos alunos disseram que algumas vezes o faziam e 10,5% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava poucas vezes em elementos de ligação e 10,5% disseram que nunca o faziam. Apenas 36,9% dos alunos disseram que o faziam algumas vezes e 10,5% que o faziam muitas vezes.

Grande parte dos alunos (36,8%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes no tamanho da letra e 26,3% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 31,6% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e 5,3% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (36,8%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes nas cores do texto e 21,1% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 31,6% dos alunos disseram que o faziam poucas vezes e 10,5% que nunca o faziam.

Grande parte dos alunos (42,1%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes na disposição na página e 5,3% disseram que o faziam muitas vezes. Por outro lado, a maioria dos alunos disse que poucas vezes (36,8%) ou nunca (15,8%) o fazia.

A maioria dos alunos (63,2%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes no que parecia de acordo com o que pensavam e 21% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 10,5% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e 5,3% que nunca o faziam.

A maioria dos alunos (52,6%) disse que, durante a tomada de notas, se apoiava algumas vezes no que parecia de acordo com o que outros textos diziam e 26,3% disseram que o faziam muitas vezes. Apenas 15,8% dos alunos disseram que poucas vezes o faziam e 5,3% que nunca o faziam.

Comparando os dados relativos às respostas dadas ao Questionário I com os dados relativos ao Questionário II, podemos ver que, relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se nos títulos e subtítulos dos textos, se verificou uma diminuição do número dos que afirmaram que o faziam poucas vezes e um aumento dos que afirmaram fazê-lo algumas vezes e muitas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se em palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais, verificou-se uma diminuição dos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam algumas vezes e um aumento dos que afirmaram que o faziam poucas vezes e muitas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se nos substantivos para a tomada de notas, verifica-se uma diminuição dos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam algumas vezes e, simultaneamente, um aumento dos que afirmaram que o faziam poucas vezes ou muitas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se nas formas verbais para a tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número dos que afirmaram que o faziam poucas vezes ou algumas vezes e, simultaneamente, um aumento dos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam muitas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se em advérbios e locuções para a tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número dos que afirmaram que o faziam poucas vezes ou algumas vezes. Por outro lado, verifica-se um aumento dos que afirmaram que o faziam muitas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se em elementos de ligação para a tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número dos que afirmaram que o faziam poucas vezes e um aumento dos que afirmaram que o faziam algumas vezes e muitas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se no tamanho da letra para a tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número dos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam poucas vezes, ao mesmo tempo que um aumento dos que afirmaram que o faziam muitas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se nas cores do texto para a tomada de notas, no Questionário II, não se verificou qualquer alteração relativamente às respostas dadas pelos alunos ao Questionário I.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se na disposição na página para a tomada de notas, verifica-se uma diminuição do número dos que afirmaram que o faziam algumas vezes e um aumento dos que afirmaram fazê-lo poucas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos diziam apoiar-se no que parecia de acordo com o que pensavam, verifica-se uma diminuição do número dos que afirmaram que nunca o faziam ou que o faziam poucas vezes ou muitas vezes e, simultaneamente, um aumento dos que afirmaram que o faziam algumas vezes.

Relativamente à frequência com que os alunos afirmaram que se apoiavam no que parecia de acordo com o que outros textos diziam, verifica-se uma diminuição do número

dos que afirmaram que nunca o faziam e um aumento dos que afirmaram que o faziam muitas vezes.

A partir da análise destes dados, verificámos que, após a realização da experiência, os alunos disseram que se apoiavam com mais frequência em todos os elementos para a tomada de notas, com excepção das cores do texto e da disposição na página.

Com base nestes resultados, parece-nos que podemos concluir que o trabalho realizado com os alunos na experiência contribuiu para que eles passassem a apoiar-se com mais frequência nos elementos considerados importantes para a tomada de notas. Podemos também concluir que os materiais utilizados e o trabalho realizado provavelmente não permitiram que os alunos se apercebessem da importância que podem ter as cores utilizadas no texto e a disposição do mesmo na página para a tomada de notas, o que obriga a rever os materiais utilizados, para que estes aspectos possam ser clarificados.

Ao concluir a análise e interpretação dos dados relativos ao recurso a processos associados à leitura funcional, podemos sublinhar que, relativamente às representações dos alunos sobre a frequência com que recorriam a processos associados à leitura funcional (sublinhar informação relevante com uma cor, sublinhar informação relevante com várias cores, registar tópicos, transcrever elementos do texto, escrever pequenos textos e fazer esquemas), se verificou que, em termos globais, diziam recorrer a elas algumas vezes.

No Questionário I, o registar tópicos e o transcrever elementos do texto eram as actividades apontadas como mais frequentes. No Questionário II, a par destas duas, surgem também o escrever pequenos textos e o sublinhar informação relevante com uma cor ou com várias cores como actividades bastante frequentes.

Deve-se ainda salientar que fazer esquemas, quer no Questionário I, quer no Questionário II, é a actividade que os alunos apontaram como menos frequente. Contudo, é a actividade em que há, do Questionário I para o Questionário II, uma maior diminuição na percentagem de respostas em que se afirmava que nunca o faziam.

A análise destes dados mostrou que os alunos, depois da experiência, disseram que utilizavam mais frequentemente alguns processos associados à leitura funcional, mas isso não aconteceu relativamente a todos. Como já dissemos, esta situação pode estar relacionada com o facto de os alunos, depois da experiência, passarem a conhecer melhor as exigências e dificuldades envolvidas no recurso a estes processos e, por essa razão,

passarem a utilizá-los com menos frequência, por falta de tempo ou disposição para os utilizarem em conformidade com o que tinham aprendido.

Relativamente à frequência com que sublinhavam diferentes elementos durante a leitura (palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais, substantivos, formas verbais, advérbios e locuções adverbiais, elementos de ligação, aquilo que parece de acordo com o que pensa, aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem), verifica-se que os alunos, em termos globais, disseram fazê-lo algumas vezes em relação a palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais, em relação àquilo que parece de acordo com o que pensam e em relação àquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem. Afirmaram ainda que o faziam poucas vezes relativamente aos substantivos, às formas verbais, aos advérbios e locuções adverbiais e aos elementos de ligação.

Quer no Questionário I, quer no Questionário II, as frases que se referem às ideias principais foram referidas pelos alunos como o que sublinhavam mais frequentemente. Em segundo lugar, indicaram as partes do texto que se referem às ideias principais e, em terceiro lugar, as palavras que se referem às ideias principais.

É de salientar a alteração que se verificou, relativamente à frequência com que sublinhavam os elementos de ligação, do Questionário I para o Questionário II: uma boa parte dos que, no Questionário I, afirmavam que os sublinhavam poucas vezes ou algumas vezes passaram a afirmar que os sublinhavam muitas vezes.

Como também já dissemos, a partir desta análise, parece que podemos concluir que o trabalho realizado com os alunos contribuiu para que eles passassem a considerar com mais frequência elementos importantes (substantivos, formas verbais, elementos de ligação) que não consideravam antes da implementação da experiência. Esta alteração é importante, uma vez que nos permite inferir que os alunos, durante o trabalho realizado no âmbito da experiência, alargaram os seus conhecimentos no que se refere a um conjunto mais amplo de elementos que podem ser importantes na leitura funcional.

Relativamente à frequência com que, durante a tomada de notas, se apoiavam nos diferentes elementos (títulos e subtítulos, palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais, substantivos, formas verbais, advérbios e locuções adverbiais, elementos de ligação, tamanho da letra, cores do texto, disposição na página, aquilo que parece de acordo com o que pensam e aquilo que parece de acordo com o que outros textos

dizem), verifica-se que os alunos, em termos globais, disseram que se apoiavam algumas vezes nos títulos e subtítulos, em palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais, no tamanho da letra, nas cores do texto, no que parece de acordo com o que pensam e no que parece de acordo com o que outros textos dizem. Afirmaram ainda que se apoiavam poucas vezes nos substantivos, nas formas verbais, em advérbios e locuções adverbiais, em elementos de ligação e na disposição na página.

No Questionário I, as palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais foram o que os alunos referiram como sendo aquilo em que mais frequentemente se apoiavam para tomar notas. Em segundo lugar referiram aquilo que parece de acordo com o que pensam e em terceiro lugar referiram aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem.

No Questionário II, o tamanho da letra foi apontado como aquilo em que mais frequentemente se apoiavam para a tomada de notas. Em segundo lugar, indicaram as palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais e, em terceiro lugar, aquilo que parece de acordo com o que pensam e aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem.

É de salientar a alteração que se verificou relativamente ao tamanho de letra, do Questionário I para o Questionário II: há uma diminuição dos que, no Questionário I, afirmavam que nunca se apoiavam no tamanho da letra ou o faziam poucas vezes e um aumento dos que afirmaram que se apoiavam nele muitas vezes.

Como já dissemos anteriormente, a análise destes dados indica-nos que, após a realização da experiência, os alunos disseram que passaram a apoiar-se com mais frequência em todos os elementos para a tomada de notas, com excepção das cores do texto e da disposição na página.

A partir desta análise, parece-nos que podemos concluir que o trabalho realizado com os alunos na experiência contribuiu para que eles passassem a apoiar-se com mais frequência nos elementos importantes para a tomada de notas.

Por outro lado, podemos também concluir que os materiais utilizados e o trabalho realizado provavelmente não permitiram que os alunos se apercebessem da importância que podem ter as cores utilizadas no texto e a disposição do texto na página para a tomada de notas, o que obriga a rever os materiais utilizados, para que estes aspectos possam ser clarificados.

4.5. Alterações para melhorar o desempenho escolar

No Questionário I e no Questionário II, inquirimos estes alunos sobre os aspectos que julgavam que deviam alterar para melhorar os seus resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares e, em particular, em Língua Portuguesa e em História.

No Quadro 45, são apresentados os dados relativos aos aspectos que os alunos apontaram como aqueles que, sendo melhorados, lhes poderiam permitir obter melhores resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares (Questionário I – Questão 14; Questionário II – Questão 5).

Alterações para melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares		Questionário I		Questionário II		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Respostas	Uma alteração	7	36,9%	5	26,3%	-10,6%
	Duas alterações	10	52,6%	11	57,9%	5,3%
	Três alterações	0	0,0%	2	10,5%	10,5%
	Nenhuma alteração	2	10,5%	1	5,3%	-5,2%
Totais		19	100%	19	100%	
Alterações	Comportamento na sala de aula	12	44,5%	12	36,4%	-8,1%
	Hábitos de estudo	8	29,6%	12	36,4%	6,8%
	Realizar os trabalhos de casa	1	3,7%	2	6,1%	2,4%
	Uso de estratégias de leitura funcional	1	3,7%	3	9,0%	5,3%
	Compreensão	2	7,4%	0	0,0%	-7,4%
	Expressão	1	3,7%	1	3,0%	-0,7%
	Empenho	2	7,4%	2	6,1%	-1,3%
	Uso da leitura	0	0,0%	1	3,0%	3,0%
Totais		27	100%	33	100%	

Quadro 45: Representações dos alunos sobre alterações necessárias para melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares

A partir da observação do quadro, podemos constatar que, no que diz respeito ao Questionário I, 36,9% dos alunos propuseram uma alteração, 52,6% duas e 10,5% não propuseram nenhuma.

Relativamente às alterações referidas, ainda no Questionário I, verificamos que 44,5% dizem respeito ao comportamento na sala de aula, 29,6% aos hábitos de estudo, 3,7% à realização dos trabalhos de casa, 3,7% ao uso de estratégias de leitura funcional, 7,4% à compreensão, 3,7% à expressão e 7,4% ao empenho.

Relativamente aos dados do Questionário II, verifica-se que 26,3% dos alunos propuseram uma alteração, 57,9% duas, 10,5% três e 5,3% não apresentaram nenhuma.

Relativamente às alterações referidas no Questionário II, verificamos que 36,4% diziam respeito ao comportamento na sala de aula, 36,4% aos hábitos de estudo, 6,1% à realização dos trabalhos de casa, 9,0% ao uso de estratégias de leitura funcional, 3% à expressão, 6,1% ao empenho e 3% ao uso da leitura.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com relativos ao Questionário II, verifica-se, em primeiro lugar, que a referência a aspectos relacionados com o comportamento na sala de aula é a mais frequente, em ambos os questionários. Contudo, no Questionário II, o aspecto relacionado com os hábitos de estudo aparece com a mesma percentagem de referências que apresenta o comportamento na sala de aula, enquanto que, no Questionário I, os hábitos de estudo surgem em segundo lugar, com uma percentagem de referências inferior. No Questionário I, em terceiro lugar, surgem a compreensão e o empenho. Já no Questionário II, o aspecto que surge depois do comportamento na sala de aula e dos hábitos de estudo é o uso de estratégias de leitura funcional. Nota-se ainda que o aspecto relacionado com o uso da leitura, que no Questionário I não tinha sido referido, no Questionário II, é referido em 3% das situações.

Verifica-se assim que há uma diminuição da referência ao factor “comportamento na sala de aula” e um aumento dos factores que podem ser relacionados com o estudo que foi desenvolvido (hábitos de estudo, realização dos trabalhos de casa, uso de estratégias de leitura funcional e uso da leitura).

Estes dados podem ser entendidos como um indicador de que o trabalho desenvolvido poderá ter ajudado os alunos a encontrar novas formas de melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares.

No Quadro 46, apresentamos os dados relativos aos aspectos que os alunos apontaram como aqueles que, sendo melhorados, lhes poderiam permitir obter melhores resultados a Língua Portuguesa (Questionário I – Questão 14.1.; Questionário II – Questão 5.1.).

Alterações para melhorar os resultados a Língua Portuguesa		Questionário I		Questionário II		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Respostas	Uma alteração	7	36,8%	7	36,8%	0,0%
	Duas alterações	9	47,4%	10	52,7%	5,3%
	Três alterações	1	5,3%	2	10,5%	5,2%
	Nenhuma alteração	2	10,5%	0	0,0%	-10,5%
Totais		19	100 %	19	100 %	
Alterações	Comportamento na sala de aula	7	25,0%	11	33,3%	8,3%
	Hábitos de estudo	9	32,2%	11	33,3%	1,1%
	Realizar os trabalhos de casa	1	3,6%	1	3,0%	-0,6%
	Uso de estratégias de leitura funcional	3	10,7%	3	9,1%	-1,6%
	Compreensão	2	7,1%	0	0,0%	-7,1%
	Expressão	2	7,1%	2	6,1%	-1,0%
	Empenho	1	3,6%	0	0,0%	-3,6%
	Uso da leitura	3	10,7%	5	15,2%	4,5%
Totais		28	100 %	33	100 %	

Quadro 46: Representações dos alunos sobre alterações necessárias para melhorar os resultados a Língua Portuguesa

A partir da observação deste quadro, podemos constatar que, no que diz respeito ao Questionário I, 36,8% dos alunos propuseram uma alteração, 47,4% duas, 5,3% três e 10,5% não propuseram nenhuma.

Relativamente às alterações referidas, ainda no Questionário I, verificamos que estas se dispersam por um conjunto bastante alargado de aspectos. Assim, 25% dos alunos referiram o comportamento na sala de aula, 32,2% os hábitos de estudo, 3,6% a realização dos trabalhos de casa, 10,7% o uso de estratégias de leitura funcional, 7,1% a compreensão, 7,1% a expressão, 3,6% o empenho e 10,7% o uso da leitura.

Relativamente aos dados do Questionário II, verifica-se que 36,8% dos alunos propuseram uma alteração, 52,7% duas e 10,5% três.

Relativamente às alterações indicadas no Questionário II, verificamos que 33,3% se referiam ao comportamento na sala de aula, 33,3% aos hábitos de estudo, 3% à realização dos trabalhos de casa, 9,1% ao uso de estratégias de leitura funcional, 6,1% e 15,2% ao uso da leitura.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com relativos ao Questionário II, verifica-se, em primeiro lugar, que a referência a aspectos relacionados com a alteração de hábitos de estudo é a mais frequente em ambos os questionários. Também nos dois questionários, é referido em segundo lugar o comportamento na sala de aula. É importante

salientar que, depois destes dois aspectos, se destacam a referência ao uso da leitura, em terceiro lugar, e ao uso de estratégias de leitura funcional, em quarto lugar.

A análise dos dados sobre as alterações propostas pelos alunos para melhorar os resultados na Língua Portuguesa coloca em primeiro plano factores que podem ser relacionados com o trabalho que foi desenvolvido no âmbito da experiência levada a cabo: hábitos de estudo e uso da leitura. Em relação a ambos, há um aumento da percentagem de referências do Questionário I para o Questionário II, o que pode ser resultado do trabalho desenvolvido no âmbito da experiência.

Estes dados dão algumas indicações que podem ser entendidas como provas de que os alunos reconheceram alguma importância ao trabalho desenvolvido para melhorar os resultados na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

No Quadro 47, apresentamos os dados relativos aos aspectos que os alunos apontaram como aqueles que, sendo melhorados, lhes poderiam permitir obter melhores resultados em História (Questionário I – Questão 14.2.; Questionário II – Questão 5.2.).

Alterações para melhorar os resultados em História		Questionário I		Questionário II		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Respostas	Uma alteração	13	68,4%	7	36,8%	-31,6%
	Duas alterações	3	15,8%	8	42,1%	26,3%
	Três alterações	0	0,0%	1	5,3%	5,3%
	Nenhuma alteração	3	15,8%	0	0,0%	-15,8%
Sem resposta		0	0,0%	3	15,8%	15,8%
Totais		19	100%	19	100%	
Alterações	Comportamento na sala de aula	8	42,2%	10	38,5%	-3,7%
	Hábitos de estudo	8	42,2%	8	30,8%	-11,4%
	Realizar os trabalhos de casa	1	5,2%	0	0,0%	-5,2%
	Uso de estratégias de leitura funcional	0	0,0%	5	19,2%	19,2%
	Compreensão	1	5,2%	1	3,8%	-1,4%
	Expressão	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Empenho	0	0,0%	0	0,0%	0,0%
	Uso da leitura	1	5,2%	2	7,7%	2,5%
Totais		19	100%	26	100%	

Quadro 47: Representações dos alunos sobre alterações necessárias para melhorar os resultados em História

A partir da observação deste quadro, podemos constatar que, no que diz respeito ao Questionário I, 68,4% dos alunos propuseram uma alteração, 15,8% duas e 15,8% não propuseram nenhuma.

Relativamente às alterações referidas, ainda no Questionário I, verificamos que 42,2% diziam respeito ao comportamento na sala de aula, 42,2% aos hábitos de estudo, 5,2% à realização dos trabalhos de casa, 5,2% à compreensão e 5,2% ao uso da leitura.

Relativamente aos dados do Questionário II, verifica-se que 36,8% dos alunos propuseram uma alteração, 42,1% duas e 5,3% três. Verifica-se ainda que 15,8% dos alunos não responderam.

Relativamente às alterações referidas no Questionário II, verificamos que 38,5% estavam relacionadas com o comportamento na sala de aula, 30,8% com os hábitos de estudo, 19,2% com o uso de estratégias de leitura funcional, 3,8% com a compreensão e 7,7% com o uso da leitura.

Comparando os dados relativos ao Questionário I com os relativos ao Questionário II, verifica-se, em primeiro lugar, que a referência a aspectos relacionados com o comportamento na sala de aula é a que ocorre com mais frequência, nos dois questionários. Também em ambos, surge, em segundo lugar, a referência aos hábitos de estudo. É importante destacar que, depois destes dois aspectos, no Questionário I, não há nenhum que se destaque como particularmente relevante, mas, no Questionário II, surgem como relevantes a referência ao uso de estratégias de leitura funcional, em terceiro lugar (19,2%) e o uso da leitura, em quarto lugar (7,7%), factores esses que podem ser relacionados com o trabalho que foi desenvolvido no âmbito da experiência levada a cabo.

Estes dados fornecem algumas indicações que podem ser entendidas como provas de que os alunos reconheceram alguma importância ao trabalho desenvolvido para melhorar os resultados na área curricular disciplinar de História, tal como tinha acontecido relativamente às diversas áreas curriculares disciplinares e, mais concretamente, em relação à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Concluindo, relativamente às alterações propostas pelos alunos para melhorarem o seu desempenho escolar, podemos dizer, em primeiro lugar, que, quer para Língua Portuguesa, quer para História, quer para as restantes áreas curriculares disciplinares, os aspectos relacionados com os comportamentos na sala de aula e com os hábitos de estudos

são sempre os mais referidos, tanto no Questionário I, como no Questionário II, com percentagens de ocorrência que variam entre um mínimo de 25% e um máximo de 44,4%.

Devemos assinalar, também, que as referências ao uso da leitura como forma de melhorar os resultados, quer na Língua Portuguesa, quer na História, quer ainda nas restantes áreas curriculares disciplinares, aumentam do primeiro para o segundo questionários.

A percentagem das referências ao uso de estratégias de leitura funcional aumenta do Questionário I para o Questionário II, relativamente às diferentes áreas curriculares disciplinares e à História, embora, relativamente a Língua Portuguesa, sofra uma ligeira diminuição.

Esta diminuição das referências ao uso de estratégias de leitura funcional na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode resultar de alguma saturação por parte dos alunos em relação à utilização de estratégias de leitura funcional que foram desenvolvidas nas aulas desta área curricular.

Deve-se assinalar, ainda, que a referência a aspectos relacionados com a expressão sofre uma diminuição do Questionário I para o Questionário II, quer na Língua Portuguesa, quer na de História, quer nas restantes áreas curriculares disciplinares.

Esta diminuição pode estar relacionada com o facto de a intervenção didáctica levada a cabo ter dado prioridade à compreensão e, por isso, ter influenciado de algum modo as repostas dos alunos.

5. Observações finais

Como vimos, ao longo desta parte do trabalho consagrada às representações dos alunos, procurámos saber qual era a imagem que os alunos tinham da transversalidade da língua portuguesa, do seu desempenho em compreensão na leitura e do papel da leitura funcional no universo escolar, antes e depois do desenvolvimento da experiência.

Estes dados foram obtidos através de dois questionários, aplicados antes e após a realização da referida experiência.

Pretendíamos, assim, saber se a realização da experiência tinha alterado, de alguma forma, as representações dos alunos e quais as possíveis causas das mudanças detectadas.

Relativamente à transversalidade da língua portuguesa, questionámos os alunos sobre a importância da língua portuguesa no contexto extra-escolar e no contexto escolar.

No que diz respeito à importância da língua portuguesa no contexto extra-escolar, verificou-se que os alunos, quer antes, quer depois da experiência levada a cabo nas aulas de Língua Portuguesa, reconheciam a sua importância para um grupo diversificado de profissões e destacavam os conhecimentos relacionados com a compreensão e a expressão como os mais importantes neste contexto.

No que diz respeito ao confronto dos resultados do Questionário I com os do Questionário II, verifica-se, em primeiro lugar, que, em relação às representações sobre a utilidade dos conhecimentos de Língua Portuguesa no fim dos estudos, havia uma grande conformidade nas respostas dadas. Em segundo lugar, em relação à identificação de profissões que requerem conhecimentos de Língua Portuguesa, havia conformidade relativamente à diversidade de profissões referidas. Em terceiro lugar, no que diz respeito aos conhecimentos de Língua Portuguesa que os alunos consideravam serem exigidos pelas diversas actividades e profissões, há uma diminuição da referência à expressão e à compreensão, consideradas globalmente, ao mesmo tempo que há um aumento da referência ao “funcionamento da língua”, a “saber estudar” e um equilíbrio maior entre a percentagem de referências à compreensão e a percentagem das referências à expressão.

Verifica-se assim que, após a realização da experiência, há uma valorização maior de alguns conteúdos que, de certa forma, foram considerados preferencialmente na abordagem da leitura funcional que foi objecto de estudo, nomeadamente os aspectos relacionados com a expressão, alguns aspectos do funcionamento da língua e o “saber estudar”. Esta valorização pode ter sido originada pelo trabalho desenvolvido ao longo da experiência, uma vez que os alunos puderam de alguma forma reflectir sobre estas questões a propósito da importância da leitura funcional.

No que diz respeito à importância da língua portuguesa no contexto escolar, verificou-se que os alunos reconheciam a importância dos conteúdos trabalhados na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para a maioria das áreas curriculares disciplinares. Com excepção de Educação Religiosa e Moral Católica, houve um aumento das respostas em que os alunos assinalavam a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para as outras áreas curriculares disciplinares.

As áreas curriculares disciplinares relativamente às quais os alunos atribuíam maior importância aos conteúdos de Língua Portuguesa eram, no Questionário I, História,

Ciências Naturais e Tecnologias da Informação e Comunicação, e, no Questionário II, Matemática, História e Inglês.

A área curricular disciplinar de História era a única referida, quer no Questionário I, quer no Questionário II, entre as disciplinas que os alunos consideravam que beneficiavam mais dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Estes resultados decorrem, por um lado, do facto de esta associação ser mais óbvia, mas também terão sido reforçados pelo facto de as actividades desenvolvidas ao longo da experiência terem sido pensadas para destacar essa ligação, o que parece ter sido compreendido pelos alunos, de acordo com a análise das respostas dadas por estes alunos ao Questionário II.

A disciplina em relação à qual se verificou, do Questionário I para o Questionário II, o maior aumento de respostas que assinalavam a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa foi Matemática.

Os alunos consideravam que era ao nível do desenvolvimento da expressão escrita e de estratégias de leitura que o contributo da Língua Portuguesa para a História era mais valioso. Por outro lado, entre os conteúdos de Língua Portuguesa considerados úteis para a História, a compreensão era o mais assinalado.

A inter-relação de conteúdos entre Língua Portuguesa e História e o facto de os conteúdos de Língua Portuguesa possibilitarem uma melhoria ao nível da compreensão eram as principais razões apontadas pelos alunos para considerarem os conteúdos de Língua Portuguesa importantes para História.

Verifica-se, assim, que os alunos destacaram como muito importantes aspectos relacionados com a compreensão centrais no trabalho realizado para desenvolver a leitura funcional, o que permite pensar que o trabalho desenvolvido no âmbito da experiência contribuiu favoravelmente para a construção das suas representações.

Relativamente ao desempenho em compreensão na leitura, questionámos os alunos sobre: a facilidade de compreensão sentida durante a leitura; a frequência de dificuldades ao nível do vocabulário, da estrutura das frases, da estrutura do texto, dos conhecimentos relacionados com o tema do texto, das finalidades do texto, da identificação das ideias principais e da distinção entre ideias principais e ideias secundárias; e a forma como procediam quando surgiam dificuldades durante a leitura.

Verificou-se que a maioria dos alunos considerava que tinha facilidade em compreender o que lia e, após a realização da experiência, verificou-se um aumento do número dos que afirmavam que tinham muita facilidade em compreender o que liam. Contudo, também se verificava que, depois da realização da experiência, havia uma diminuição relativamente ao número de alunos que afirmavam que nunca sentiam dificuldades relativamente ao vocabulário, à estrutura do texto, às finalidades do texto e à distinção entre ideias principais e ideias secundárias, ao mesmo tempo que havia um aumento relativamente ao número dos que afirmavam que muitas vezes sentiam dificuldades em relação a todos estes aspectos.

A análise dos dados permite-nos concluir que o trabalho desenvolvido com os alunos, apesar de ter sido centrado no desenvolvimento de estratégias que visavam favorecer a compreensão durante a leitura, não permitiu resolver todos os problemas que os alunos apresentavam, mas parece ter contribuído para que estes pudessem reconhecer melhor as dificuldades que tinham durante a leitura.

Em relação à forma como procediam quando surgiam dificuldades durante a leitura, os alunos afirmaram ser pouco frequente desistirem da leitura e interromperem-na, retomando-a mais tarde. Afirmaram ainda que consultavam o dicionário e pediam ajuda com alguma frequência.

Após a realização da experiência, verificou-se uma diminuição das respostas que indicavam mais frequência relativamente à desistência da leitura, à interrupção da leitura e ao pedir ajuda e um aumento das que indicavam mais frequência relativamente à consulta do dicionário ou de outras fontes de informação.

Em termos gerais, podemos referir, como já fizemos anteriormente, que as alterações que se verificaram ao nível das representações dos alunos sobre a frequência de determinadas atitudes perante dificuldades durante a leitura, embora não sejam muito evidentes, permitem supor que os alunos se apropriaram de alguns procedimentos e orientações que foram trabalhados durante a experiência, nomeadamente no que se refere à importância de fazer uma leitura rápida de todo o texto e de utilizarem, de forma autónoma, fontes de informação diversificadas.

Relativamente ao papel da leitura funcional no universo escolar, questionámos os alunos sobre a presença, o recurso e a valorização de técnicas associadas à leitura funcional

no âmbito das diversas áreas curriculares disciplinares e sobre o recurso a processos associados à leitura funcional.

No que dizia respeito ao recurso a técnicas associadas à leitura funcional (leitura em voz alta, leitura silenciosa, procurar informação na Internet, sublinhar informação relevante e tomada de notas), nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e, particularmente, nas de Língua Portuguesa e História, a maioria dos alunos considerou que essas técnicas eram efectivamente utilizadas. A leitura silenciosa, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas eram apontadas como sendo as mais frequentemente utilizadas.

Após a realização da experiência, verificou-se que os alunos consideraram que as referidas técnicas eram, em termos globais, utilizadas com mais frequência nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares e, particularmente, nas de Língua Portuguesa e História. Contudo, relativamente à pesquisa de informação na Internet e à tomada de notas, nas diversas áreas curriculares disciplinares, e relativamente ao sublinhar informação relevante, na Língua Portuguesa e na História, os alunos consideraram que as referidas técnicas eram utilizadas com menos frequência.

No que dizia respeito ao recurso a técnicas associadas à leitura funcional no estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares e, particularmente, Língua Portuguesa e História, os alunos disseram que recorriam à leitura em voz alta, à leitura silenciosa, ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas, pelo menos algumas vezes, na elaboração dos trabalhos de casa. Relativamente à pesquisa de informação na Internet, a maioria dizia que o fazia poucas vezes para elaborar os trabalhos de casa.

A leitura silenciosa, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas foram as técnicas apontadas como sendo as mais frequentemente utilizadas.

Após a realização da experiência, verificou-se que os alunos disseram que recorriam mais frequentemente à leitura em voz alta, à leitura silenciosa e à pesquisa de informação na Internet durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa. Disseram também que recorriam mais frequentemente à leitura em voz alta e à leitura silenciosa durante a realização dos trabalhos de casa das restantes áreas curriculares disciplinares.

Por outro lado, os alunos disseram que recorriam menos frequentemente ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas na elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa, a todas as técnicas apresentadas na elaboração dos trabalhos de casa de

História e à pesquisa de informação na Internet, sublinhar informação relevante e tomada de notas no que dizia respeito às restantes áreas curriculares disciplinares.

No que dizia respeito à valorização de técnicas associadas à leitura funcional no âmbito das diferentes áreas curriculares disciplinares, a maioria dos alunos considerou que a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a pesquisa de informação na Internet, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas eram úteis ou muito úteis, quer para a Língua Portuguesa, quer para a História, quer ainda para as restantes áreas curriculares disciplinares.

Antes da realização da experiência, o sublinhar informação relevante era a técnica considerada mais útil para a Língua Portuguesa e para as restantes áreas curriculares disciplinares. Para História, destacaram a leitura silenciosa e a tomada de notas.

Após a realização da experiência, verificou-se que a leitura em voz alta era a técnica considerada mais útil para a Língua Portuguesa e as restantes áreas curriculares disciplinares, enquanto que, para a História, continuavam a destacar a leitura silenciosa e a tomada de notas.

As respostas dadas após a realização da experiência evidenciam uma maior valorização da leitura em voz alta e da leitura silenciosa nas diferentes áreas curriculares disciplinares. Evidenciam também igual valorização da leitura em voz alta, na Língua Portuguesa, da pesquisa de informação na Internet e da tomada de notas, nas restantes áreas curriculares disciplinares.

Relativamente à leitura silenciosa, à pesquisa de informação na Internet, ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas na Língua Portuguesa e na História, à leitura em voz alta na História e ao sublinhar informação relevante nas diferentes áreas curriculares disciplinares, verifica-se uma menor valorização após a realização da experiência.

No que diz respeito ao recurso a processos associados à leitura funcional, questionámos os alunos sobre a frequência com que recorriam a estes processos, com que sublinhavam diferentes elementos durante a leitura e com que, durante a tomada de notas, se apoiavam em diferentes elementos.

Em relação à frequência com que recorriam a processos associados à leitura funcional, verificou-se que, das respostas dadas pelos alunos, se destacavam o registar tópicos e o transcrever elementos do texto, antes da realização da experiência. Após a realização da experiência, destacavam-se ainda o escrever pequenos textos e o sublinhar

informação relevante com uma cor ou com várias cores. É de salientar também o facto de, relativamente à elaboração de esquemas, actividade que é apontada, antes e após a realização da experiência, como a menos frequente, se verificar a maior diminuição de respostas em que é afirmado que nunca o fazem.

Em relação à frequência com que sublinhavam diferentes elementos durante a leitura, verificou-se que os alunos, antes e depois da realização da experiência, diziam que eram as palavras, as frases e as partes do texto que se referem às ideias principais o que sublinhavam mais frequentemente.

Em relação à frequência com que, durante a tomada de notas se apoiavam nos diferentes elementos, verificou-se que, antes da realização da experiência, os alunos consideravam que o que mais frequentemente servia de apoio para a tomada de notas eram as palavras, as frases e as partes do texto que se referem às ideias principais e aquilo que parecia de acordo com o que os outros textos diziam. Depois da realização da experiência, apontaram, em primeiro lugar, o tamanho da letra do texto como um elemento em que se apoiavam com bastante frequência para a tomada de notas, seguindo-se, depois, as palavras, as frases e partes do texto que se referem às ideias principais.

No que diz respeito às alterações para melhorar o desempenho escolar, questionámos os alunos sobre os aspectos que consideravam que deviam alterar para melhorar os resultados a Língua Portuguesa, a História e às restantes áreas curriculares disciplinares.

Os alunos referiram os aspectos relacionados com os comportamentos na sala de aula e os hábitos de estudo como os que deviam ser alterados com vista a uma melhoria dos resultados, quer na Língua Portuguesa, quer na História, quer ainda nas restantes áreas curriculares disciplinares.

Por outro lado, verificou-se que, após a realização da experiência, aumentam as referências ao uso da leitura como outro aspecto que podia ajudar a melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares, em geral, e em Língua Portuguesa e História, em particular.

CAPÍTULO 8: DESEMPENHO DOS ALUNOS EM TERMOS DE CONHECIMENTOS SOBRE LEITURA FUNCIONAL

1. Introdução

Neste capítulo, vamos apresentar a análise de uma parte dos dados relativos ao desempenho dos alunos que participaram na experiência levada a cabo no âmbito deste projecto de doutoramento.

Estes primeiros dados analisados dizem respeito aos conhecimentos sobre leitura, em termos globais, e, mais particularmente, sobre leitura funcional, adquiridos e/ou desenvolvidos por estes alunos.

Correspondem às respostas por eles dadas aos Exercícios 1 e 2 de dois dos testes a que foram submetidos: Teste 1 (cf. Anexo 9) e Teste 2 (cf. Anexo 10).

Como já explicámos no capítulo relativo à metodologia utilizada neste estudo (cf. Capítulo 5), no primeiro exercício de cada um destes testes eram apresentadas dezoito afirmações sobre variados aspectos da leitura, para os alunos classificarem como verdadeiras ou falsas. No segundo exercício, era pedido aos alunos para fazerem as correspondências possíveis entre dez modalidades de leitura, definidas e analisadas nesta dissertação (cf. Capítulo 2), e sete finalidades da leitura que lhes eram apresentadas.

Para a análise destes dados, agrupámos as afirmações propostas no primeiro exercício e as correspondências apresentadas no segundo exercício em cinco categorias, que passamos a apresentar em seguida:

- Conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação;
- Conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura;
- Conhecimentos sobre modalidades de leitura;
- Conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR);
- Conhecimentos sobre a tomada de notas (TDN).

No primeiro exercício, para cada uma das três primeiras categorias (“Conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação”, “Conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura” e “Conhecimentos sobre modalidades de leitura”), foram apresentadas duas afirmações: uma verdadeira e uma falsa.

Relativamente à quarta categoria – “Conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR)” –, foram apresentadas seis afirmações: duas diziam respeito à definição de “Sublinhar Informação Relevante (SIR)”; outras duas referiam-se às finalidades do SIR; o último par de afirmações dizia respeito ao modo de utilizar o SIR. Cada um destes pares de afirmações era constituído por uma afirmação verdadeira e outra falsa.

Relativamente à quinta categoria – “Conhecimentos sobre a tomada de notas (TDN)” –, foram também apresentadas seis afirmações: duas diziam respeito à definição de “Tomada de Notas (TDN)”; outras duas referiam-se às finalidades da TDN; o último par de afirmações dizia respeito ao modo de utilizar a TDN. Também cada um destes pares de afirmações era constituído por uma afirmação verdadeira e outra falsa.

Os dados relativos ao segundo exercício foram integrados na terceira categoria (“Conhecimentos sobre modalidades de leitura”).

A partir da análise destes dados, pretendia-se construir uma imagem sobre os conhecimentos relativos à leitura funcional efectivamente adquiridos/desenvolvidos pelos alunos, através do trabalho realizado no decurso da experiência que esteve no centro deste projecto.

Para isso, procedemos à avaliação das respostas dadas pelos alunos a estes exercícios, ou seja, verificámos a conformidade entre as respostas esperadas pelo professor e as respostas fornecidas pelos alunos.

Por conseguinte, neste capítulo, são apresentadas as afirmações relativas ao Exercício 1 que correspondem a cada uma das categorias de análise por nós criadas e a forma como se esperava que os alunos classificassem cada uma delas (verdadeira ou falsa). Relativamente ao Exercício 2, são apresentadas as correspondências esperadas.

2. Conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação

No que dizia respeito aos conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação, no Teste 1 (T1) e no Teste 2 (T2), era apresentado apenas um par de afirmações: «A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento.» (Afirmação 1.1.) e «Ser capaz de ler diferentes tipos de textos com eficiência tornou-se uma competência dispensável.» (Afirmação 1.2.).

Esperava-se que os alunos considerassem a primeira afirmação como verdadeira e a segunda, como falsa.

No Quadro 48, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dadas pelos alunos no que se refere à importância da leitura para a recolha de informação.

Respostas dos alunos		Afirmação 1.1.			Afirmação 1.2.		
		T1	T2	Variação	T1	T2	Variação
Esperadas	Nº	19	19	0	16	17	1
	%	100	100	0,0	84,2	89,5	5,3
Não esperadas	Nº	0	0	0	2	2	0
	%	0	0	0,0	10,5	10,5	0,0
Sem resposta	Nº	0	0	0	1	0	-1
	%	0	0	0,0	5,3	0,0	-5,3
Total	Nº	19	19	0	19	19	0
	%	100	100	0,0	100	100	0,0

Quadro 48: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre a importância da leitura para a recolha de informação

Como se pode observar a partir do quadro, todos os alunos classificaram da forma esperada a primeira afirmação relativa à importância da leitura para recolha de informação, quer no Teste 1, quer no Teste 2.

Relativamente à segunda afirmação, a grande maioria dos alunos classificou-a da forma esperada, quer no Teste 1 (84,2%), quer no Teste 2 (89,5%), verificando-se apenas uma pequena percentagem de alunos (5,3%) que não respondeu, no Teste 1, e também uma pequena percentagem de alunos (10,5%), que não apresentou a resposta esperada, quer no Teste 1, quer no Teste 2.

Comparando os dados relativos ao Teste 1 com os dados relativos ao Teste 2, podemos, portanto, constatar que, relativamente à primeira afirmação, não se verificou qualquer alteração. Relativamente à segunda afirmação, verificou-se um aumento de 5,3% das respostas conformes com o que era esperado e uma diminuição correspondente relativamente ao número de alunos que não responderam.

Estes dados evidenciam a presença, na maioria dos alunos, de conhecimentos sobre a importância da leitura como forma de aceder à informação, anteriores à realização da

experiência. Por essa razão, a alteração do Teste 1 para o Teste 2, embora positiva, não é muito evidente.

3. Conhecimentos sobre instâncias intervenientes na leitura

No que diz respeito aos conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura, no Teste 1 (T1) e no Teste 2 (T2) eram apresentadas duas afirmações: «Na leitura apenas intervêm o texto e o contexto.» (Afirmação 1.3.) e «As características do leitor influenciam a leitura.» (Afirmação 1.4.).

Esperava-se que os alunos considerassem a primeira afirmação como falsa e a segunda como verdadeira.

No Quadro 49, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dadas pelos alunos no que se refere às instâncias intervenientes na leitura.

Respostas dos alunos		Afirmação 1.3.			Afirmação 1.4.		
		T1	T2	Variação	T1	T2	Variação
Esperadas	Nº	19	19	0	18	17	-1
	%	100	100	0,0	94,7	89,5	-5,3
Não esperadas	Nº	0	0	0	1	2	1
	%	0	0	0,0	5,3	10,5	5,3
Sem resposta	Nº	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0,0	0	0	0,0
Total	Nº	19	19	0	19	19	0
	%	100	100	0,0	100	100	0,0

Quadro 49: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre as instâncias intervenientes na leitura

Como se pode observar a partir deste quadro, a totalidade dos alunos classificou da forma esperada a primeira afirmação, quer no Teste 1, quer no Teste 2.

Relativamente à segunda afirmação, também a grande maioria dos alunos apresentou a resposta esperada, quer no Teste 1 (94,7%), quer no Teste 2 (89,5%). Contudo,

verificou-se um ligeiro aumento do número de alunos (5,3%) que não apresentaram a resposta esperada no Teste 2.

Estes dados evidenciam a presença, na maioria dos alunos, de conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura, anteriores à realização da experiência, mantendo-se no Teste 2 resultados muito próximos dos do Teste 1, embora ligeiramente inferiores no que diz respeito à Afirmação 1.4.

Este facto desconcertante pode ser associado à confusão cognitiva que, por vezes, se segue ao trabalho em torno de conhecimentos que os alunos não dominam e em relação aos quais têm representações erradas.

Embora tenham sido poucos os alunos que não apresentaram a resposta esperada, é estranho que, no Teste 1 e no Teste 2, todos os alunos tenham considerado falsa a Afirmação 1.3. (que excluía o leitor do número das instâncias intervenientes na leitura) e que, depois, alguns alunos tenham classificado mal a Afirmação 1.4. (que enfatizava o papel do leitor como instância de leitura).

Esta situação pode ainda estar relacionada com dificuldades na compreensão do papel desempenhado pelo leitor na leitura, associadas a uma concepção tradicional do acto de leitura.

Esta concepção, como dissemos na primeira parte desta dissertação (cf. Capítulo 2), privilegiava o autor e o texto, reservando ao leitor um papel passivo, de apreensão do sentido que o autor pretendia transmitir através do texto. Contrariamente a esta (cf. Capítulo 2), a concepção mais actual tem a sua matriz distintiva na valorização do papel do leitor (com todos os seus conhecimentos e a sua intenção de leitura), enquanto elemento imprescindível no processo que permite reconstruir o sentido do texto.

4. Conhecimentos sobre modalidades de leitura

No que diz respeito aos conhecimentos sobre modalidades de leitura, os dados analisados foram obtidos a partir do Exercício 1 e do Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2).

Nas secções que se seguem, é apresentada a análise dos dados relativos às respostas dadas pelos alunos a estes dois exercícios.

4.1. Compreensão e modalidades de leitura

No Exercício 1, eram apresentadas duas afirmações sobre a relação entre modalidades de leitura e compreensão: «Para compreender um texto é preferível ler rapidamente várias vezes, segundo perspectivas diferentes, a ler uma só vez lentamente.» (Afirmação 1.5.) e «Durante a leitura, voltar atrás frequentemente é uma boa maneira para compreender.» (Afirmação 1.6.).

Esperava-se que os alunos considerassem a primeira afirmação como verdadeira e a segunda, como falsa.

No Quadro 50, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dadas pelos alunos a este exercício nos dois testes.

Respostas dos alunos		Afirmação 1.5.			Afirmação 1.6.		
		T1	T2	Variação	T1	T2	Variação
Esperadas	Nº	3	1	-2	10	12	2
	%	15,8	5,3	-10,5	52,6	63,2	10,5
Não esperadas	Nº	16	18	2	9	7	-2
	%	84,2	94,7	10,5	47,4	36,8	-10,5
Sem resposta	Nº	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0
Total	Nº	19	19	0	19	19	0
	%	100	100	0	100	100	0

Quadro 50: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre a relação entre compreensão e modalidades de leitura

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, a grande maioria dos alunos não classificou da forma esperada a primeira afirmação, quer no Teste 1 (84,2%), quer no Teste 2 (94,7%). Relativamente à segunda afirmação, a maioria dos alunos apresentou a resposta esperada, quer no Teste 1 (52,6%), quer no Teste 2 (63,2%).

Comparando os dados do Teste 1 com os dados do Teste 2, verifica-se que, relativamente à Afirmação 1.5., a alteração que se verifica do primeiro para o segundo é

contrária àquilo que se esperava, ou seja, verifica-se um aumento das classificações não esperadas do Teste 1 para o Teste 2.

Acontece ainda que a Afirmação 1.5. é a única, em todo o Exercício 1, classificada maioritariamente de forma contrária ao esperado, quer no Teste 1, quer no Teste 2.

Esta é também uma das duas afirmações em que o número de alunos que a classifica de acordo com a forma esperada no Teste 2 é inferior ao número dos que o fazem no Teste 1. A outra é a afirmação 1.16. (“A leitura das notas não tem qualquer importância para a estruturação dos conhecimentos.”).

Tal como já dissemos, a propósito de uma outra afirmação, é possível que estes resultados se expliquem pelo facto de estarmos perante uma situação em que ocorre uma certa confusão cognitiva, a seguir ao trabalho em torno de conceitos relacionados com concepções prévias contrárias ao que se pretende fazer adquirir ou desenvolver.

Ora, é de salientar que a Afirmação 1.5. remete para uma concepção que valoriza a leitura integral, feita de forma rápida e segundo perspectivas diferentes. Por sua vez, esta concepção contraria uma outra perspectiva, bastante arraigada no senso comum, que remete para as vantagens de uma leitura lenta, pausada e descontraída.

Na verdade, estes dados mostram que a relação entre a fluência da leitura e a compreensão não é um assunto pacífico para estes alunos e as suas respostas vêm sublinhar a dificuldade em fazer alterar, através de uma acção limitada no tempo e no espaço (primeira parte da experiência), o que pode estar profundamente enraizado na forma de pensar dos alunos e, eventualmente, dos professores.

Já em relação à segunda afirmação, verifica-se um ligeiro aumento (10,5%) do número de alunos que apresentam a resposta esperada no Teste 2.

Podemos dizer que os dados sobre a ligação entre modalidades de leitura e compreensão evidenciam a presença de conhecimentos anteriores à realização da experiência divergentes dos que se pretendeu fazer adquirir e/ou desenvolver ao longo da mesma, que a intervenção didáctica não conseguiu alterar de forma satisfatória. A maioria dos alunos não associa a velocidade de leitura e a importância de olhar para o texto de múltiplas formas à maior facilidade em compreender esse mesmo texto. A intervenção didáctica de que foram objecto não conseguiu alterar essa concepção, a avaliar pelos dados obtidos a partir do Teste 2.

Por outro lado, a maioria dos alunos reconhece a vantagem de não interromper frequentemente a leitura para esclarecer eventuais problemas de compreensão que surjam e, após a realização da primeira parte da experiência, verifica-se uma ligeira evolução relativamente a este conhecimento.

4.2. Finalidades das diferentes modalidades de leitura

Ainda relativamente aos conhecimentos sobre modalidades de leitura, no Exercício 2, era pedido aos alunos para estabelecerem correspondências entre uma lista de dez modalidades de leitura (“Leitura básica”, “Leitura recreativa”, “Leitura informativa”, “Leitura funcional”, “Leitura aprofundada”, “Leitura em voz alta”, “Leitura silenciosa”, “Leitura rápida”, “Leitura selectiva” e “Leitura integral”) e uma outra lista compreendendo sete finalidades da leitura (“Explicitar as partes importantes de um texto”, “Recolher informação”, “Aprender”, “Aprender a ler”, “Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto”, “Compreender as relações entre as partes de um texto” e “Distrair”).

Esperava-se que os alunos fizessem as correspondências que são apresentadas no Quadro 51.

Respostas esperadas sobre as finalidades dos tipos de leitura	
Tipos de leitura	Finalidades
1 - Leitura básica	D
2 - Leitura recreativa	G
3 - Leitura informativa	B, C
4 - Leitura funcional	B, C
5 - Leitura aprofundada	A, B, C, E, F
6 - Leitura em voz alta	B, D, G
7 - Leitura silenciosa	B, C, D, G
8 - Leitura rápida	B, E
9 - Leitura selectiva	B, C
10 - Leitura integral	A, B, C, F, G

Quadro 51: Respostas esperadas relativas ao Exercício 2 dos Testes 1 e 2

Este quadro de respostas esperadas está em sintonia com o trabalho que foi desenvolvido junto dos alunos, durante a primeira unidade didáctica, consagrada ao estudo da leitura funcional.

A partir da nossa análise das respostas dadas pelos alunos, construímos um quadro para cada forma de leitura, em que apresentamos a quantificação das respostas esperadas e das respostas não esperadas.

Para este exercício, relativamente às respostas não esperadas, considerámos três subcategorias:

- “Aceitáveis”, incluindo as respostas em que apenas tinha sido indicada uma parte das finalidades esperadas e, ao mesmo tempo, não tinha sido indicada nenhuma finalidade das que não eram esperadas;

- “Parcialmente aceitáveis”, incluindo as respostas em que tinham sido indicadas, simultaneamente, finalidades esperadas e não esperadas;

- “Não aceitáveis”, incluindo as respostas em que tinham sido indicadas uma ou várias das finalidades não esperadas para cada tipo de leitura.

Os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos relativamente a cada uma das modalidades de leitura são apresentados a seguir.

4.2.1. Leitura básica

A primeira modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura básica. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Aprender a ler”, assinalada com “D”.

No Quadro 52, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura básica		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperada		9	47,4	16	84,2	36,8
Total de alunos com respostas esperadas		9	47,4	16	84,2	36,8
Não esperadas	Aceitáveis	0	0,0	0	0,0	0,0
	Parcialmente aceitáveis	7	36,8	1	5,3	-31,6
	Não aceitáveis	3	15,8	2	10,5	-5,3
Total de alunos com respostas não esperadas		10	52,6	3	15,8	-36,8
Sem resposta		0	0,0	0	0,0	0,0
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 52: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura básica

A partir da análise do quadro, podemos constatar que, no Teste 1, a maioria dos alunos (52,6%) apresenta uma resposta não esperada, enquanto que, no Teste 2, a grande maioria (84,2%) apresenta a resposta esperada.

Comparando os dados relativos ao Teste 1 com os dados relativos ao Teste 2, verifica-se como particularmente relevante um aumento de 36,8% dos alunos que apresentam a resposta esperada. A este aumento contrapõe-se uma diminuição considerável (-31,6%) do número de alunos que, no Teste 1, apresentaram respostas “Parcialmente aceitáveis”.

A avaliar com base nestes dados, parece que se pode concluir que a intervenção didáctica contribuiu claramente para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados com as finalidades da leitura básica.

4.2.2. Leitura recreativa

A segunda modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura recreativa. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Distrain”, assinalada com “G”.

No Quadro 53, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura recreativa		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperada		10	52,6	16	84,2	31,6
Total de alunos com respostas esperadas		10	52,6	16	84,2	31,6
Não esperadas	Aceitáveis	0	0,0	0	0,0	0,0
	Parcialmente aceitáveis	7	36,8	1	5,3	-31,6
	Não aceitáveis	2	10,5	2	10,5	0,0
Total de alunos com respostas não esperadas		9	47,4	3	15,8	-31,6
Sem resposta		0	0,0	0	0,0	0,0
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 53: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura recreativa

A partir da análise do quadro, podemos constatar que a maioria dos alunos assinala a resposta esperada, quer no Teste 1 (52,6%), quer no Teste 2 (84,2%).

Comparando as respostas dadas pelos alunos ao Teste 1 com as respostas dadas ao Teste 2, verifica-se uma evolução bastante evidente. Entre o Teste 1 e o Teste 2, há uma considerável redução do número de alunos que apresentaram respostas “Parcialmente aceitáveis” (-31,6%). No Teste 2, esses alunos assinalaram apenas a resposta esperada.

Estes dados permitem supor que a intervenção didáctica contribuiu claramente para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados com as finalidades da leitura recreativa.

4.2.3. Leitura informativa

A terceira modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura informativa. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Recolher informação” e a “Aprender”, assinalada com “B, C”.

No Quadro 54, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura informativa		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperada		2	10,5	4	21,1	10,5
Total de alunos com respostas esperadas		2	10,5	4	21,1	10,5
Não esperadas	Aceitáveis	6	31,6	11	57,9	26,3
	Parcialmente aceitáveis	10	52,6	2	10,5	-42,1
	Não aceitáveis	1	5,3	1	5,3	0,0
Total de alunos com respostas não esperadas		17	89,5	14	73,7	-15,8
Sem resposta		0	0,0	1	5,3	5,3
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 54: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura informativa

A partir da análise do quadro, podemos verificar que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, apenas uma pequena percentagem dos alunos (10,5%, no Teste 1, e 21,1%, no Teste 2) assinalou as duas finalidades esperadas.

Deve-se, contudo, assinalar a evolução que se verifica, dado que há um aumento de 10,5% de alunos que apresentaram a resposta esperada no Teste 2.

Esta evolução também se verifica no aumento do número de respostas ditas “Aceitáveis” (26,3%), embora seja menos relevante do que a anterior, uma vez que estes alunos apenas assinalaram uma das duas finalidades esperadas.

Analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), pode-se ainda verificar que, do Teste 1 para o Teste 2, o aumento da percentagem de alunos que assinalaram a finalidade “Aprender” (2,1%) é manifestamente menor do que o aumento que se verifica relativamente à finalidade “Recolher informação” (26,7%).

Ora, este facto leva-nos a supor que entre os alunos existem concepções prévias que condicionam a aceitação de que a leitura informativa também tenha como finalidade favorecer a aprendizagem, para além da recolha de informação.

Estes dados permitem supor que a intervenção didáctica contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as finalidades da leitura informativa, mas não tanto quanto seria de esperar, subsistindo alguns problemas, que podem estar relacionados com a dificuldade de adquirir/desenvolver conhecimentos que entram em discordância com concepções prévias sobre a relação entre a leitura informativa e a aprendizagem.

4.2.4. Leitura funcional

A quarta modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura funcional. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Recolher informação” e a “Aprender”, finalidades assinaladas com “B, C”.

No Quadro 55, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura funcional		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperadas		1	5,3	1	5,3	0,0
Total de alunos com respostas esperadas		1	5,3	1	5,3	0,0
Não esperadas	Aceitáveis	4	21,1	11	57,9	36,8
	Parcialmente aceitáveis	10	52,6	1	5,3	-47,4
	Não aceitáveis	3	15,8	4	21,1	5,3
Total de alunos com respostas não esperadas		17	89,5	16	84,2	-5,3
Sem resposta		1	5,3	2	10,5	5,3
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 55: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura funcional

A partir da análise do quadro, pode-se verificar que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, apenas uma reduzida percentagem dos alunos (5,3%) assinalou as duas finalidades esperadas.

Deve-se, contudo, assinalar a evolução que se verificou, do Teste 1 para o Teste 2, ao nível da percentagem de alunos que assinalou finalidades “Aceitáveis” (mais 36,8% indicaram apenas uma das duas finalidades esperadas), ao mesmo tempo que se verifica uma considerável redução (-47,4%) nas respostas “Parcialmente aceitáveis”.

Porém, em sentido contrário, também se verificou um aumento de 5,3% relativamente às respostas “Não aceitáveis”.

Analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), pode-se verificar que, do Teste 1 para o Teste 2, o aumento da percentagem de alunos que assinalaram a finalidade “Aprender” (4,1%) é manifestamente menor do que o aumento que se verifica relativamente à finalidade “Recolher informação” (15,3%). Tal como já vimos a propósito da leitura informativa, em que as finalidades esperadas eram as mesmas que as esperadas para a leitura funcional, constata-se uma diferença assinalável na evolução das respostas dos alunos relativamente a estas duas finalidades.

Ora, mais uma vez este facto nos leva a equacionar a possibilidade de existirem, nos alunos, concepções prévias que condicionam a aceitação de que a leitura funcional possa favorecer a aprendizagem.

Estes dados permitem supor que a intervenção didáctica também contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as finalidades da leitura funcional, mas não tanto quanto seria de esperar, subsistindo alguns problemas, que podem estar relacionados com a

difficuldade de adquirir/desenvolver conhecimentos que provocam um conflito cognitivo devido à existência de concepções prévias que se opõem às novas concepções.

4.2.5. Leitura aprofundada

A quinta modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura aprofundada. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Explicitar as partes importantes de um texto”, “Recolher informação”, “Aprender”, “Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto” e “Compreender as relações entre as partes de um texto”, assinalada com “A, B, C, E, F”

No Quadro 56, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura aprofundada		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Total de alunos com respostas esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Não esperadas	Aceitáveis	15	78,9	17	89,5	10,5
	Parcialmente aceitáveis	3	15,8	2	10,5	-5,3
	Não aceitáveis	0	0,0	0	0,0	0,0
Total de alunos com respostas não esperadas		18	94,7	19	100,0	5,3
Sem resposta		1	5,3	0	0,0	-5,3
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 56: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura aprofundada

A partir da análise deste quadro, pode-se verificar que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, nenhum aluno assinalou todas as finalidades esperadas relativamente à leitura aprofundada.

Contudo, no que diz respeito ao número de alunos que deram respostas ditas “Aceitáveis”, verificou-se um pequeno aumento (10,5%), ao mesmo tempo que se verificou uma diminuição, quer das respostas “Parcialmente aceitáveis” (-5,3%), quer dos alunos que não responderam (-5,3%).

Uma primeira explicação global para estes resultados pouco satisfatórios, quer no Teste 1, quer no Teste 2, pode estar na dificuldade de os alunos reconhecerem um leque tão

alargado de finalidades como o que foi considerado como resposta esperada: cinco finalidades. Esta explicação pode fundamentar-se na inexistência de respostas “Não aceitáveis”, quer no Teste 1, quer no Teste 2, e no reduzido número de respostas “Parcialmente aceitáveis” (15,8%, no Teste 1, e 10,5%, no Teste 2).

Por outro lado, analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), pode verificar-se que, do Teste 1 para o Teste 2:

- aumentou a percentagem de alunos que assinalaram as finalidades “Explicitar as partes importantes de um texto” (12,9%), “Aprender” (0,9%) e “Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto” (4,2%);

- manteve-se a percentagem de alunos (23,3%) que assinalaram a finalidade “Compreender as relações entre as partes de um texto”;

- diminuiu a percentagem dos alunos que assinalaram a finalidade “Recolher informação” (-17,3%).

Mais uma vez, verificamos que as finalidades “Recolher informação” e “Aprender” evoluem de forma diferente do Teste 1 para o Teste 2. Já o constatámos a propósito da leitura informativa e da leitura funcional, mas agora verifica-se uma alteração do Teste 1 para o Teste 2, que apresenta um contraste ainda maior relativamente a estas duas finalidades.

Portanto, parece que os alunos têm alguma dificuldade em aceitar que as finalidades “Aprender” e “Recolher informação” possam estar associadas a uma mesma modalidade de leitura.

Estes dados permitem-nos supor que a intervenção didáctica apenas contribuiu de uma forma muito ténue para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as finalidades da leitura aprofundada e que isso se pode dever ao facto de os alunos terem dificuldade em aceitar que uma mesma modalidade de leitura possa ter simultaneamente um leque bastante alargado de finalidades, por um lado, e, por outro, em aceitar que “Aprender” e “Recolher informação” possam ser finalidades simultâneas para uma mesma modalidade de leitura.

4.2.6. Leitura em voz alta

A sexta modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura em voz alta. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta

esperada era a referência a “Recolher informação”, “Aprender a ler” e “Distrair”, assinalada com “B, D, G”.

No Quadro 57, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura em voz alta		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperadas		0	0,0	1	5,3	5,3
Total de alunos com respostas esperadas		0	0,0	1	5,3	5,3
Não esperadas	Aceitáveis	7	36,8	5	26,3	-10,5
	Parcialmente aceitáveis	5	26,3	5	26,3	0,0
	Não aceitáveis	6	31,6	6	31,6	0,0
Total de alunos com respostas não esperadas		18	94,7	16	84,2	-10,5
Sem resposta		1	5,3	2	10,5	5,3
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 57: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura em voz alta

A partir da análise do quadro acima apresentado, pode-se verificar que a percentagem de alunos que apresentaram a resposta esperada relativamente às finalidades da leitura em voz alta é muito reduzida: nenhum o fez para o Teste 1 e só 5,3% o fizeram para o Teste 2.

Comparando os restantes dados relativos ao Teste 1 com os relativos ao Teste 2, verifica-se uma redução da percentagem de alunos com respostas não esperadas (-10,5%). Contudo, esta alteração não é um indicador de uma grande melhoria ao nível dos conhecimentos dos alunos, uma vez que ela se verifica apenas para as respostas “Aceitáveis”. A percentagem de respostas “Parcialmente aceitáveis” e “Não aceitáveis” mantém-se.

Por outro lado, analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), incluídas no leque das finalidades esperadas, destaca-se a diminuição, do Teste 1 para o Teste 2, da percentagem dos alunos que assinalaram a finalidade “Distrair” (-12,1%).

Este parece ser um dado importante para explicar a falta de resultados positivos no que diz respeito aos conhecimentos relacionados com as finalidades da leitura em voz alta.

Na intervenção didáctica, foi dado particular destaque à leitura informativa e à leitura funcional, que tinham como finalidades “Recolher Informação” e “Aprender”, em contraste com a pouca valorização da finalidade “Distrair”.

Por conseguinte, pode-se pensar que uma das razões pelas quais os alunos não apresentaram melhorias nos conhecimentos relativos à leitura em voz alta pode estar relacionada com algum desequilíbrio no grau de importância atribuído a essas três finalidades, durante a intervenção didáctica.

É de referir que os alunos associaram a finalidade “Distrair” sobretudo à leitura recreativa.

Pode verificar-se ainda, relativamente ao conjunto das finalidades que não faziam parte do leque das esperadas, analisando também a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), que aumentou em 10,9% a percentagem dos alunos que assinalaram “Compreender as relações entre as partes de um texto”. Ora, esta finalidade associada à leitura aprofundada e à leitura integral, aparece de forma surpreendente associada pelos alunos à leitura em voz alta e também, como veremos na secção seguinte, à leitura silenciosa.

Também este dado pode estar associado à menor importância que foi atribuída à leitura em voz alta durante a intervenção didáctica, quando comparada com outras modalidades que constituíam uma prioridade neste estudo.

A partir destes dados, pode-se concluir que a intervenção didáctica levada a cabo nas aulas de Língua Portuguesa não conseguiu contribuir de forma inequívoca para a aquisição e/ou desenvolvimento dos conhecimentos relativos às finalidades da leitura em voz alta, provavelmente devido à menor importância que foi atribuída ao aspecto lúdico que a ela pode estar associado e ao maior destaque que foi dado a funções ligadas às modalidades de leitura às quais este estudo deu mais atenção.

4.2.7. Leitura silenciosa

A sétima modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura silenciosa. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Recolher informação”, “Aprender”, “Aprender a ler” e “Distrair”, assinalada com “B, C, D, G”.

No Quadro 58, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura silenciosa		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Total de alunos com respostas esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Não esperadas	Aceitáveis	7	36,8	5	26,3	-10,5
	Parcialmente aceitáveis	7	36,8	6	31,6	-5,3
	Não aceitáveis	4	21,1	6	31,6	10,5
Total de alunos com respostas não esperadas		18	94,7	17	89,5	-5,3
Sem resposta		1	5,3	2	10,5	5,3
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 58: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura silenciosa

A partir deste quadro, pode-se verificar que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, nenhum aluno assinalou todas as finalidades esperadas relativamente à leitura silenciosa.

Comparando os dados relativos ao Teste 1 com os relativos ao Teste 2, verifica-se ainda que, no Teste 2, há um aumento de 10,5% de respostas “Não aceitáveis”.

Por outro lado, analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), incluídas no leque das finalidades esperadas, do Teste 1 para o Teste 2, destaca-se a diminuição da percentagem dos alunos que assinalaram as finalidades “Distrair” (-6,4%) e “Aprender” (-4,1%).

Constatamos assim, no que diz respeito à finalidade “Distrair”, o mesmo fenómeno que verificámos relativamente à leitura em voz alta, ou seja, os alunos associam-na principalmente à leitura recreativa.

Por isso, pode-se pensar que uma das razões pelas quais os alunos não apresentaram melhorias nos conhecimentos relativos à leitura silenciosa pode estar relacionada com algum desequilíbrio no grau de importância atribuído a esta finalidade, durante a intervenção didáctica.

Constata-se também alguma resistência em associar a finalidade “Aprender” a este tipo de leitura, o que já aconteceu relativamente à leitura informativa, à leitura funcional e à leitura aprofundada.

Assim, estes dados levam-nos a supor que, para os alunos envolvidos na experiência, não era óbvio que estes tipos de leitura fossem importantes como meios de aprendizagem.

A partir destes dados, pode-se concluir que a intervenção didáctica realizada nas aulas de Língua Portuguesa não conseguiu contribuir para a aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos sobre as finalidades da leitura silenciosa, provavelmente devido à menor importância que foi atribuída ao aspecto lúdico que a ela pode estar associado e também à dificuldade manifestada pelos alunos em aceitarem que este tipo de leitura possa ter como finalidade facilitar a aprendizagem.

4.2.8. Leitura rápida

A oitava modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura rápida. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Recolher informação” e “Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto”, assinalada com “B, E”.

No Quadro 59, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura rápida		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Total de alunos com respostas esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Não esperadas	Aceitáveis	1	5,3	3	15,8	10,5
	Parcialmente aceitáveis	0	0,0	1	5,3	5,3
	Não aceitáveis	15	78,9	15	78,9	0,0
Total de alunos com respostas não esperadas		16	84,2	19	100	15,8
Sem resposta		3	15,8	0	0,0	-15,8
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 59: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura rápida

A partir da análise do quadro, pode-se verificar que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, nenhum aluno assinalou as duas finalidades esperadas.

Deve-se, contudo, destacar o aumento que se verificou, do Teste 1 para o Teste 2, ao nível da percentagem de alunos que assinalaram finalidades “Aceitáveis” (10,5%) e “Parcialmente aceitáveis” (5,3%).

Por outro lado, analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), no que se refere a finalidades que não estão associadas à leitura integral, destaca-se a elevada percentagem de alunos que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, assinalaram a finalidade “Distrair” (66,7%) e ainda o aumento que se verificou nos alunos que assinalaram a finalidade “Aprender” (12,5%).

É surpreendente que as finalidades “Aprender” e “Distrair” surjam assim associadas, quando se questionavam os alunos sobre as finalidades da leitura rápida. Mais uma vez constatamos, como já aconteceu relativamente a outras modalidades de leitura anteriormente referidas, que estas duas finalidades não são devidamente compreendidas pelos alunos e que a intervenção didáctica não conseguiu inverter essa situação.

Pode-se, assim, concluir que se verificou uma ligeira evolução do Teste 1 para o Teste 2 relativamente aos conhecimentos sobre as finalidades da leitura rápida, apesar de esta evolução não ser muito evidente, devido à associação que os alunos fizeram a esta modalidade de leitura das finalidades “Aprender” e “Distrair”, que não faziam parte do leque das esperadas.

4.2.9. Leitura selectiva

A nona modalidade de leitura apresentada aos alunos no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2) era a leitura selectiva. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Recolher informação” e “Aprender”, assinalada com “B, C”.

No Quadro 60, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura selectiva		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Total de alunos com respostas esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Não esperadas	Aceitáveis	4	21,1	7	36,8	15,8
	Parcialmente aceitáveis	9	47,4	7	36,8	-10,5
	Não aceitáveis	6	31,6	5	26,3	-5,3
Total de alunos com respostas não esperadas		19	100	19	100	0,0
Sem resposta		0	0,0	0	0,0	0,0
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 60: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura selectiva

A partir da análise do quadro, pode-se verificar que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, nenhum aluno assinalou as duas finalidades esperadas.

No que diz respeito às respostas não esperadas, do Teste 1 para o Teste 2, verifica-se um aumento de 15,8% relativamente à percentagem de respostas “Aceitáveis” e uma diminuição das respostas “Parcialmente aceitáveis” (-10,5%) e das respostas “Não aceitáveis” (-5,3%).

Analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), verifica-se que, do Teste 1 para o Teste 2, houve uma redução considerável do número de alunos que assinalaram finalidades que não faziam parte do leque das finalidades da leitura selectiva: “Explicitar as partes importantes de um texto” (-13,5%), “Aprender a ler” (-5,0%), “Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto” (-13,5%) e “Compreender as relações entre as partes de um texto” (-8,5%). Mas, por outro lado, verifica-se alguma resistência por parte dos alunos em considerarem que a leitura selectiva também tem como finalidade “Aprender”. Enquanto que a percentagem de alunos que assinalaram a finalidade “Recolher informação” aumentou 30,9%, do Teste 1 para o Teste 2, relativamente ao “Aprender” apenas se verificou um aumento de 9,5%.

A partir destes dados, pode-se supor que a intervenção didáctica levada a cabo nas aulas de Língua Portuguesa deu uma pequena contribuição para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados com as finalidades da leitura selectiva, mas não conseguiu que os alunos associassem de forma clara esta modalidade de leitura à aprendizagem.

4.2.10. Leitura integral

A última modalidade de leitura apresentada aos alunos, no Exercício 2 do Teste 1 (T1) e do Teste 2 (T2), era a leitura integral. Como se pode ver no Quadro 51, a resposta esperada era a referência a “Explicitar as partes importantes de um texto”, “Recolher informação”, “Aprender”, “Compreender as relações entre as partes de um texto” e “Distrair”, assinalada com “A, B, C, F, G”.

No Quadro 61, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dos alunos no que se refere a esta modalidade de leitura.

Finalidades da leitura Integral		T1		T2		Variação %
		Nº	%	Nº	%	
Esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Total de alunos com respostas esperadas		0	0,0	0	0,0	0,0
Não esperadas	Aceitáveis	9	47,4	12	63,2	15,8
	Parcialmente aceitáveis	7	36,8	6	31,6	-5,3
	Não aceitáveis	2	10,5	0	0,0	-10,5
Total de alunos com respostas não esperadas		18	94,7	18	94,7	0,0
Sem resposta		1	5,3	1	5,3	0,0
TOTAL		19	100	19	100	0,0

Quadro 61: Respostas dos alunos relativas ao item sobre as finalidades da leitura integral

A partir da análise do quadro, pode-se verificar que, quer no Teste 1, quer no Teste 2, nenhum aluno apresentou a resposta esperada.

Contudo, no que diz respeito às respostas não esperadas, do Teste 1 para o Teste 2, verifica-se um aumento de 15,8% relativamente à percentagem de respostas “Aceitáveis” e uma diminuição das respostas “Parcialmente aceitáveis” (-5,3%) e das respostas “Não aceitáveis” (-10,5%).

Analisando a distribuição das finalidades assinaladas pelos alunos (cf. Anexo 13), verifica-se, mais uma vez, que a fraca evolução dos conhecimentos dos alunos relativamente às finalidades deste tipo de leitura está de algum modo relacionada com a finalidade “Distrair” e com a finalidade “Aprender”. Quer uma, quer outra, são finalidades que se esperava que os alunos indicassem relativamente à leitura integral, mas, do Teste 1 para o Teste 2, verifica-se uma diminuição, quer da percentagem dos alunos que indicaram a finalidade “Distrair” (-13,7%), quer da dos alunos que indicaram a finalidade “Aprender” (-0,7%).

A partir destes dados, pode-se supor que a intervenção didáctica levada a cabo nas aulas de Língua Portuguesa deu uma pequena contribuição para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados com as finalidades da leitura integral, embora as dificuldades relacionadas com a associação das finalidades “Aprender” e “Distrair” a esta modalidade de leitura tenham impedido que a evolução fosse mais evidente.

5. Conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR)

No Teste 1 (T1) e no Teste 2 (T2), foram apresentadas seis afirmações sobre o sublinhar informação relevante.

As duas primeiras afirmações (1.7. - «Sublinhar é colocar um risco debaixo das palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes.» - e 1.8. - «Sublinhar um texto impede a distinção entre o que é essencial e o que é acessório.») diziam respeito à definição de “Sublinhar Informação Relevante (SIR)”. Esperava-se que os alunos considerassem a primeira como verdadeira e a segunda, como falsa.

As duas afirmações seguintes (1.9. - «A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores.» - e 1.10. - «Sublinhar algumas palavras, frases ou partes do texto, consideradas como mais importantes, prejudica a compreensão do texto.») diziam respeito às finalidades do SIR. Esperava-se que os alunos considerassem a primeira como verdadeira e a segunda, como falsa.

As duas últimas afirmações deste grupo (1.11. - «Para sublinhar, podem-se utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais.» - e 1.12. - «Para sublinhar, não se podem utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos») diziam respeito ao modo como utilizar o SIR. Esperava-se que os alunos considerassem a primeira como verdadeira e a segunda, como falsa.

No Quadro 62, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dadas pelos alunos no que se refere ao SIR.

Respostas dos alunos		Afirmação 1. 7.			Afirmação 1. 8.			Afirmação 1. 9.			Afirmação 1. 10.			Afirmação 1. 11.			Afirmação 1. 12.		
		T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V
Esperadas	Nº	18	18	0	9	12	3	19	19	0	18	19	1	18	18	0	18	18	0
	%	94,7	94,7	0	47,4	63,2	15,8	100	100	0	94,7	100	5,3	94,7	94,7	0	94,7	94,7	0
Não esperadas	Nº	1	1	0	9	7	-2	0	0	0	1	0	-1	1	0	-1	0	1	1
	%	5,3	5,3	0	47,4	36,8	-10,5	0	0	0	5,3	0	-5,3	5,3	0	-5,3	0	5,3	5,3
Sem resposta	Nº	0	0	0	1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	-1
	%	0	0	0	5,3	0	-5,3	0	0	0	0	0	0	0	5,3	5,3	5,3	0	-5,3
Total	Nº	19	19	0	19	19	0	19	19	0	19	19	0	19	19	0	19	19	0
	%	100	100	0	100	100	0	100	100	0	100	100	0	100	100	0	100	100	0

Quadro 62: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre o sublinhar informação relevante (SIR)

Como se pode observar a partir do quadro, no que diz respeito às afirmações relativas à definição do SIR, a grande maioria dos alunos (94,7%) classifica da forma esperada a primeira afirmação (Afirmação 1.7.), quer no Teste 1, quer no Teste 2.

Contudo, relativamente à segunda afirmação acerca da definição do SIR (Afirmação 1.8.), no Teste 1, verifica-se uma igualdade na percentagem de respostas esperadas e de respostas não esperadas (47,4%). Porém, no Teste 2, a maioria dos alunos (63,2%) apresentou a resposta esperada, verificando-se, assim, um ligeiro aumento (15,8%) dos alunos que apresentaram a resposta esperada.

Esta é a afirmação relativa ao SIR em que se verifica o menor número de respostas conformes com o esperado.

Relativamente às afirmações acerca das finalidades (Afirmação 1.9. e Afirmação 1.10.) e do modo como utilizar o SIR (Afirmação 1.11. e Afirmação 1.12.), a quase totalidade dos alunos classificou-as da forma esperada, quer no Teste 1, quer no Teste 2.

Em suma, verifica-se que, do Teste 1 para o Teste 2, relativamente a estas afirmações, se manteve o número de alunos que responderam de acordo com o esperado relativamente a quatro afirmações (1.7., 1.9., 1.11. e 1.12.) e aumentou esse número relativamente a duas afirmações (1.8. e 1.10.). Contudo, é necessário considerar que, para três das afirmações, quer no Teste 1, quer no Teste 2, a percentagem dos alunos que responderam de acordo com o esperado é de 94,7% e, para uma das afirmações, é de 100%.

Estes dados revelam a presença, na maioria dos alunos, de conhecimentos sobre o SIR, anteriores à realização da experiência, que foram desenvolvidos, provavelmente por acção do trabalho levado a cabo durante a intervenção didáctica.

É de referir que, como sublinhámos no capítulo relativo à metodologia utilizada neste estudo (cf. Capítulo 5), a intervenção didáctica apresentava uma forte componente prática centrada no sublinhar informação relevante. O conjunto das actividades levadas a cabo, com a ajuda do professor, quer por toda a turma, quer em pequeno grupo, quer individualmente, terá contribuído para consolidar e desenvolver os conhecimentos dos alunos relativamente ao SIR.

6. Conhecimentos sobre a tomada de notas (TDN)

No Teste 1 (T1) e no Teste 2 (T2), são apresentadas seis afirmações sobre a tomada de notas.

As duas primeiras afirmações (1.13. - «Tomar notas implica uma selecção e hierarquização das informações a registar.» - e 1.14. - «Tomar notas é transcrever quase tudo o que se lê, se ouve e se pensa.») diziam respeito à definição de Tomada de Notas (TDN). Esperava-se que os alunos considerassem a primeira como verdadeira e a segunda como falsa.

As duas seguintes (1.15. - «Tomar notas exige atenção, ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir.» - e 1.16. - «A leitura das notas não tem qualquer importância para a estruturação dos conhecimentos.») diziam respeito às finalidades da TDN. Esperava-se que os alunos considerassem a primeira como verdadeira e a segunda, como falsa.

As duas últimas (1.17. - «A tomada de notas pode ser feita com canetas de várias cores.» - e 1.18. - «A tomada de notas não pode ser feita em folhas soltas.») diziam respeito ao modo como utilizar a TDN. Esperava-se que os alunos considerassem a primeira como verdadeira e a segunda, como falsa.

No Quadro 63, apresentamos informação relativa à nossa análise das respostas dadas pelos alunos no que se refere à TDN.

Respostas dos alunos		Afirmação 1.13.			Afirmação 1.14.			Afirmação 1.15.			Afirmação 1.16.			Afirmação 1.17.			Afirmação 1.18.		
		T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V	T1	T2	V
Esperadas	Nº	17	19	2	15	18	3	19	19	0	19	18	-1	15	19	4	12	19	7
	%	89,5	100	10,5	78,9	94,7	15,8	100	100	0	100	94,7	-5,3	78,9	100	21,1	63,2	100	36,8
Não esperadas	Nº	0	0	0	3	1	-2	0	0	0	0	1	1	4	0	-4	6	0	-6
	%	0	0	0	15,8	5,3	-10,5	0	0	0	0	5,3	5,3	21,1	0	-21,1	31,6	0	-31,6
Sem resposta	Nº	2	0	-2	1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	-1
	%	10,5	0	-10,5	5,3	0	-5,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,3	0	-5,3
Total	Nº	19	19	0	19	19	0	19	19	0	19	19	0	19	19	0	19	19	0
	%	100	100	0	100	100	0	100	100	0	100	100	0	100	100	0	100	100	0

Quadro 63: Respostas dos alunos relativas aos itens sobre a tomada de notas (TDN)

Como se pode observar a partir do quadro, a grande maioria dos alunos classifica da forma esperada as afirmações relativas à TDN, quer no Teste 1, quer no Teste 2.

No que diz respeito às afirmações relativas à definição da TDN (Afirmação 1.13. e Afirmação 1.14.), verifica-se ainda que o número dos alunos que as classificam da forma esperada aumenta do Teste 1 para o Teste 2.

No que diz respeito às afirmações relativas às finalidades da TDN (Afirmação 1.15. e Afirmação 1.16.), do Teste 1 para o Teste 2, verifica-se uma ligeira diminuição (-5,3%) do número de alunos que as classificam da forma esperada.

No que diz respeito às afirmações relativas ao modo como utilizar a TDN (Afirmação 1.17. e Afirmação 1.18.), o número de alunos que as classificam da forma esperada aumenta do Teste 1 para o Teste 2 de forma bem evidente.

Estes dados evidenciam a presença de conhecimentos sobre a TDN anteriores à realização da experiência, na maioria dos alunos, verificando-se uma evolução bem evidente relativamente aos restantes alunos no Teste 2.

Pode-se supor que a intervenção didáctica, que teve uma forte componente prática no âmbito da TDN, correspondendo a um conjunto de actividades levadas a cabo, com a ajuda do professor, quer por toda a turma, quer em pequeno grupo, quer individualmente, contribuiu para consolidar e desenvolver os conhecimentos sobre a TDN.

7. Observações finais

Neste capítulo, procurámos construir uma imagem sobre os conhecimentos efectivamente adquiridos/desenvolvidos pelos alunos relativamente à leitura funcional, ao longo da primeira parte da experiência em que participaram.

Recordamos que esta consistiu na implementação de uma unidade didáctica em que os alunos, com a ajuda do professor de Língua Portuguesa, analisaram e aplicaram diversas estratégias de abordagem de textos escritos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber.

Para construir essa imagem, procedemos à avaliação das respostas dadas pelos alunos a dois exercícios do Teste 1 e do Teste 2, verificando a conformidade entre as respostas esperadas pelo professor e as respostas fornecidas pelos alunos.

Estes dados foram analisados tendo em conta cinco categorias:

- Conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação;
- Conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura;
- Conhecimentos sobre modalidades de leitura;

- Conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR);
- Conhecimentos sobre a tomada de notas (TDN).

A partir da análise destes dados, verificámos que, relativamente aos conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação, se verificou uma evolução pouco evidente, uma vez que os conhecimentos revelados logo no Teste 1 estavam conformes com o esperado pelo professor.

Verificou-se também que, ainda antes da realização da experiência, a maioria dos alunos já apresentava conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura. Estes conhecimentos mantiveram-se após a realização da mesma, sendo mesmo de assinalar um acréscimo de dificuldades no que dizia respeito ao papel do leitor na leitura. Por conseguinte, não se pode concluir sobre qualquer efeito devido ao trabalho realizado no seu âmbito.

Embora tenham sido poucos os alunos que não apresentaram a resposta esperada, é estranho que, no Teste 1 e no Teste 2, todos os alunos tenham considerado falsa uma afirmação que excluía o leitor do número das instâncias intervenientes na leitura e que, depois, alguns alunos tenham classificado mal uma outra afirmação que enfatizava o papel do leitor como instância de leitura.

Os resultados relativos ao papel do leitor na leitura podem estar associados à confusão cognitiva que, por vezes, se segue ao trabalho em torno de conhecimentos que os alunos não dominam e em relação aos quais têm representações erradas. Neste caso concreto, elas estariam associadas a uma concepção tradicional do acto de leitura, que privilegiava o autor e o texto, reservando ao leitor um papel passivo, em que os seus conhecimentos e a sua intenção de leitura não tinham a importância que lhes atribui a concepção mais actual.

Relativamente aos conhecimentos sobre modalidades de leitura, os dados recolhidos diziam respeito à sua relação com a compreensão na leitura e com as suas finalidades.

No que diz respeito à relação entre as modalidades de leitura e a compreensão, a partir da análise dos dados relativos ao Teste 1, verificou-se que a maioria dos alunos envolvidos na experiência realizada não associava a velocidade de leitura e o “olhar” para o texto de múltiplas formas à maior facilidade em compreender esse texto. A partir da análise dos dados relativos ao Teste 2, verificou-se ainda que a intervenção didáctica levada a cabo junto deles não conseguiu alterar esses conhecimentos.

Também é possível que estes resultados se expliquem pelo facto de estarmos perante uma situação em que ocorre uma certa confusão cognitiva a seguir ao trabalho em torno de conceitos relacionados com a valorização da leitura integral, rápida e feita segundo perspectivas diferentes, que se opunham a concepções prévias, bastante arraigadas no senso comum, sobre as vantagens, ao nível da compreensão, de uma leitura lenta, pausada e descontraída.

Por outro lado, ainda sobre a relação entre as modalidades de leitura e a compreensão, a maioria dos alunos reconhecia a vantagem de não interromper frequentemente a leitura para esclarecer eventuais problemas de compreensão que surgissem no seu decurso, tendo o trabalho desenvolvido na primeira parte da experiência contribuído para a consolidação desse conhecimento.

No que diz respeito à relação entre as modalidades de leitura e as suas finalidades, verificou-se que a primeira parte da experiência teve uma influência positiva sobre os conhecimentos dos alunos relativos às finalidades da leitura básica, da leitura recreativa, da leitura informativa, da leitura funcional e da leitura integral.

Contudo, verificou-se alguma resistência, por parte dos alunos, em aceitarem que a leitura informativa, a leitura funcional e a leitura integral, para além de servirem para recolher informação, possam favorecer a aprendizagem. Esta resistência pode dever-se à existência, nos alunos, de concepções prévias contrárias aos conhecimentos que se pretendia desenvolver relativos ao facto de a leitura constituir um factor de grande importância para a aprendizagem.

No que se refere à leitura integral, foram detectadas dificuldades relacionadas com a finalidade “Distrair”, que os alunos apenas associaram correctamente à leitura recreativa.

A influência da primeira parte da experiência mantém-se positiva relativamente à leitura aprofundada, à leitura rápida, à leitura em voz alta e à leitura selectiva, mas é muito menos evidente.

No que diz respeito à leitura aprofundada, o desenvolvimento de conhecimentos é pouco evidente. Tal pode dever-se, por um lado, ao facto de os alunos terem dificuldade em aceitar que um mesmo tipo de leitura possa ter simultaneamente um leque bastante alargado de finalidades e, por outro, em aceitarem que “Aprender” e “Recolher informação” possam ser finalidades simultâneas para um mesmo tipo de leitura.

Do mesmo modo, não se conseguiu que os alunos associassem, de forma clara, a leitura selectiva à aprendizagem.

No que se refere à leitura em voz alta, os maus resultados obtidos (nenhum aluno apresentou, no Teste 1, a resposta esperada relativamente às finalidades da leitura em voz alta e, no Teste 2, apenas 5,3% o fizeram) podem estar relacionados com o facto de, na intervenção didáctica, se ter valorizado particularmente finalidades mais ligadas à leitura funcional e à leitura informativa, em detrimento da vertente lúdica, que pode também estar associada a este tipo de leitura.

Uma outra modalidade de leitura em relação à qual os alunos tiveram dificuldades em indicar as finalidades esperadas foi a leitura rápida: nenhum aluno assinalou as duas finalidades esperadas (“Recolher informação” e “Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto”), quer no Teste 1 quer no Teste 2, tendo-se verificado apenas um ligeiro aumento da percentagem de alunos que assinalaram finalidades “Aceitáveis” e “Parcialmente aceitáveis”.

Uma explicação possível para este fraco desempenho dos alunos, relacionado com as finalidades da leitura rápida, está na associação que uma grande percentagem (66,7%) fez à finalidade “Distrair” e que pode estar relacionada com a forma como eles entendem que é feita a leitura de legendas de filmes estrangeiros.

Finalmente, a análise dos dados recolhidos permite concluir que a intervenção didáctica não contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos mais adequados sobre a leitura silenciosa.

Estes resultados podem dever-se ao facto de, no seu decurso, ter sido dada uma importância menor à finalidade “Distrair”, que pode estar associada à leitura silenciosa, e terem sido mais valorizadas outras finalidades ligadas sobretudo à leitura funcional e à leitura informativa.

Relativamente aos conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR), a análise dos dados permite concluir que a maioria dos alunos já apresentava um bom nível de conhecimentos sobre esta estratégia de leitura funcional antes da intervenção didáctica. Contudo, esses conhecimentos foram desenvolvidos e consolidados ao longo desta, o que é confirmado pelos excelentes resultados obtidos pelos alunos no segundo teste.

Deve-se aqui sublinhar que a intervenção didáctica apresentava uma forte componente prática centrada no sublinhar informação relevante e, por isso, o conjunto das

actividades levadas a cabo, com a ajuda do professor, quer por toda a turma, quer em pequeno grupo, quer individualmente, terá contribuído para consolidar e desenvolver os conhecimentos dos alunos relativamente ao SIR.

A análise dos dados permite também concluir que a maioria dos alunos já apresentava um bom nível de conhecimentos relativamente à tomada de notas (TDN) antes da intervenção didáctica e que se verificou uma evolução bem notória relativamente aos conhecimentos dos restantes alunos que parece resultar da experiência levada a cabo junto deles.

Tal como referimos a propósito do SIR, também em relação à TDN a intervenção didáctica teve uma forte componente prática, correspondendo a um conjunto de actividades levadas a cabo, com a ajuda do professor, quer por toda a turma, quer em pequeno grupo ou a pares, quer individualmente, o que muito terá contribuído para consolidar e desenvolver os conhecimentos sobre esta estratégia de leitura funcional.

A partir desta análise dos dados, constata-se uma clara diferença entre os resultados relativos aos conhecimentos sobre a importância da leitura para recolha de informação, sobre as instâncias intervenientes na leitura, sobre o SIR e sobre a TDN, por um lado, e os resultados relativos aos conhecimentos sobre modalidades de leitura, por outro lado. Enquanto que, em relação aos primeiros, apesar de o ponto de partida ser bom, se conseguiram melhorias consideráveis, em relação aos segundos o ponto de partida era fraco e os resultados, após a intervenção didáctica, continuaram a ser pouco satisfatórios.

A análise destes dados revela que os melhores resultados foram conseguidos em relação aos conhecimentos que estiveram no centro da intervenção didáctica, que teve uma forte componente prática no âmbito do SIR e da TDN.

CAPÍTULO 9: DESEMPENHO DOS ALUNOS RELATIVO AO SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR) E À TOMADA DE NOTAS (TDN)

1. Introdução

Neste capítulo, vamos apresentar a análise dos dados relativos à utilização do SIR e da TDN pelos alunos que participaram na experiência levada a cabo no âmbito deste projecto de doutoramento.

Correspondem a respostas dadas por eles a alguns exercícios do Teste 1 (cf. Anexo 9), do Teste 2 (cf. Anexo 10) e do Teste 3 (cf. Anexo 11).

Para a análise destes dados, começámos por considerar, em separado, as respostas dadas pelos alunos aos exercícios de cada um dos testes (Teste 1, Teste 2 e Teste 3), relativamente ao SIR e à TDN.

A avaliação do desempenho dos alunos será feita a partir de um conjunto de parâmetros relativos:

- às operações a executar;
- aos processos a utilizar no âmbito de cada uma dessas operações.

Assim, para cada aluno, verificaremos:

- se todas as operações foram executadas;
- o grau de êxito nas operações executadas.

2. Dados relativos ao Teste 1

Nesta secção do capítulo sobre o desempenho dos alunos relativamente ao SIR e à TDN, vamos apresentar a análise das respostas dadas pelos alunos ao Exercício 3 e ao Exercício 4 do Teste 1, que foi aplicado antes da realização da primeira parte da experiência.

Começámos por analisar o desempenho dos alunos relativo ao SIR e passámos, depois, à análise do desempenho relativo à TDN.

2.1. Desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação relevante (SIR)

Analisámos as respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 1 centrados no SIR, tendo em conta duas categorias: “O que sublinharam” e “Como sublinharam”.

Estas respostas diziam respeito a uma parte do Exercício 3 e do Exercício 4, mais concretamente, às alíneas 3.2.1., 4.1. e 4.2.

2.1.1. O que sublinham

Para a categoria “O que sublinham”, considerámos as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.1., em que lhes era pedido para sublinharem a informação relevante sobre o assunto indicado, nos dois textos apresentados (Texto 1 e Texto 2). Recordamos que os dois textos propostos tinham como tema as razões da crítica de Gil Vicente ao Clero.

Tivemos igualmente em conta os dados relativos às respostas dadas pelos alunos à alínea 4.2., em que lhes era pedido para referirem os elementos do texto que tinham sublinhado preferencialmente.

Começámos por verificar o que é que os alunos tinham sublinhado em cada um dos textos.

A partir da observação e quantificação do que cada aluno tinha sublinhado nos dois textos, foi possível verificar qual a percentagem de alunos que tinha sublinhado cada elemento de cada um dos textos e, em particular, a percentagem de alunos que tinha sublinhado o que era verdadeiramente importante para dar resposta ao problema apresentado.

Pretendia-se fazer um confronto entre a frequência com que as diversas partes dos textos eram sublinhadas e a adequação ou não dessas partes à resposta que era necessário dar ao problema colocado.

Vamos apresentar os dados relativos a cada um dos textos, em separado.

Por fim tivemos em conta as respostas que eles deram à pergunta sobre o que sublinharam no texto.

2.1.1.1. Texto 1

Após termos analisado todos os enunciados dos alunos (cf. Anexo 13), em que eles procuraram sublinhar as partes mais importantes do texto para dar resposta ao problema colocado, tratámos esses dados para verificar qual a percentagem de alunos que tinha sublinhado cada uma das palavras do texto.

Contabilizado o número de vezes que cada palavra tinha sido sublinhada, calculámos a percentagem relativa a cada uma delas e agrupámo-las em cinco categorias:

- a primeira categoria corresponde às palavras que foram sublinhadas por mais de 75% dos alunos;
- a segunda às palavras que foram sublinhadas por mais de 50% dos alunos e menos de 76%;
- a terceira às que foram sublinhadas por mais de 25% dos alunos e por menos de 50%;
- a quarta categoria às que foram sublinhadas por 1% dos alunos até 25%;
- a quinta categoria corresponde às palavras que não foram sublinhadas por nenhum dos alunos.

O resultado deste tratamento dos dados é apresentado no Quadro 64, em que as palavras sublinhadas pertencentes a cada uma das categorias apresentadas anteriormente foram assinaladas com uma cor diferente, sendo o significado deste código de cores explicado pela legenda do quadro.

A parte do texto que considerámos que devia ter sido sublinhada encontra-se destacada a amarelo.

T	0	A vela da fé que o mundo recusa	L1
P1	26,3 31,6 68,4 31,6 52,6 84,2	Segundo/ Gil Vicente,/ o mundo está condenado,/ fundamentalmente,/ porque/ perdeu	L2
	84,2/89,5/84,2 89,5 63,2 68,4 73,7 68,4 73,7	a/ fé/ e o/ temor a Deus,/ a/ consciência do que é/ pecado,/o/ respeito pelos mandamentos:/	L3
	47,4 42,1 47,4 36,8 42,1 36,8	não/ mais/ louvou Deus nem cumpriu o seu culto:/ esquecendo o/ significado da Paixão/ de	L4
	36,8 31,6 36,8 42,1 36,8 52,6 47,4 42,1	Cristo, ignorou/ a sua/ própria/ redenção/ e/ baniu do seu comportamento a/ bondade/ e a/	L5
	52,6	Caridade cristãs.	L6
P2	68,4 73,7 42,1 47,4 52,6 57,9 52,6 68,4	Os/ religiosos,/ regulares ou seculares,/ do/ alto ou do baixo clero,/ são um/ dos/ alvos	L7
	68,4 63,2 26,3 52,6 68,4 63,2	preferidos de Gil/ Vicente,/ porque,/ afastando-se de uma recta conduta/ o seu crime/ é mais/	L8
	68,4 26,3 42,1 57,9 63,2 57,9	Grave,/ uma vez que/ sendo/ a sua missão/ velar pela solução espiritual/ de toda a sociedade,/	L9
	31,6 36,8 42,1 36,8 26,3 73,7	ao/ praticarem-no/ comprometem tal função/ e,/ para mais,/ fornecem um péssimo exemplo/	L10
	68,4 57,9 63,2	de conduta/ que deveria constituir/ para um cristão um modelo de fé e de virtudes. / (...)	L11
P3	73,7 78,9 73,7 84,2 73,7 52,6	A/ mancebia e/ a/ proliferação de/ filhos ilegítimos/ de membros do clero/ constituem,	L12
	26,3 47,4 52,6 57,9 52,6 78,9 68,4 10,5	por outro lado, / a/ parte de/ leão/ da/ crítica vicentina/ relativamente ao estado religioso./ Se/	L13
	15,8 21,1 15,8 31,6 21,1 10,5	tais/ fenómenos/ se verificavam igualmente nos/ outros estratos sociais, / ganhavam/ neste, /	L14
	5,3 26,3 21,1 78,9 68,4	todavia,/ uma maior dimensão, / uma vez que/ violavam as regras básicas do sacerdócio/ e a/	L15
	73,7 0 5,3 10,5 21,1 15,8	sua legitimação moral. / Desde há muito que/ o/ tema do/ desregramento moral/ estava na	L16
	15,8 5,3 15,8 5,3 10,5 15,8	ordem do dia./ não só em/ produções literárias,/ mas nas/ próprias/ reuniões e disposições	L17
	15,8 10,5 15,8 10,5 5,3 15,8	do foro eclesiástico. / A sua verificação/ ganhava/ agora, / todavia, / uma perspectiva nova, /	L18
	10,5 21,1 31,6 36,8 21,1 5,3 10,5	sendo/ um dos/ motivos/ de reflexão dos movimentos latentes da Reforma/ e, / portanto,/ um/	L19
	26,3 47,4 42,1 21,1	dos/ pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e/ que urgia, / mais do que nunca,	L20
	21,1	rectificar.	L21
P4	21,1 36,8 57,9 63,2 52,6 63,2 15,8 21,1	Patenteando/ uma/ total/ irresponsabilidade/ e/ falta de pudor, / sem dúvida/ com um/	L22
	36,8 42,1 31,6 36,8	objectivo/ caricatural e satírico, / dado o/ exagero manifesto na construção da personagem,	L23
	36,8 42,1 10,5 42,1 31,6 26,3 47,4 36,8	Surge no/ Auto da Barca do Inferno/ (1517)/ um frade/ de S. / Domingos/ acompanhado/ de	L24
	42,1 26,3 31,6 15,8 52,6	uma moça, / Florença, / simbolizando, / como já tivemos ocasião de referir, / a sua culpa de	L25
	52,6 21,1 26,3 42,1 15,8 10,5	ordem moral, / que desde logo/ o/ condenará às chamas infernais. / O frade, / dançando e	L26
	10,5 21,1	cantando, / autoafirma-se cortesão. /	L27
CT	0	Cruz, Maria Leonor Garcia da. "Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos" In Palma, Constança e	L28
	0	Paixão, Sofia. Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.	L29
Legenda: De 76% a 100%, de 51% a 75%, de 26% a 50%, de 1% a 25%, 0%, Texto para ser sublinhado.			

Quadro 64: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 1 do Teste 1

A partir da análise do quadro acima apresentado, pode-se verificar, em primeiro lugar, que foram poucos os elementos que não tinham sido sublinhados por nenhum aluno:

- o título do texto;
- a expressão “*Desde há muito que*” (linha 16);
- a indicação da origem do texto (linhas 28 e 29).

Estes elementos do texto que não foram sublinhados correspondem a 12,53% do total do texto. Esta percentagem contrasta fortemente com a percentagem do texto que nós considerámos que não era importante sublinhar (74,66%). Contudo, entre estes elementos que não foram sublinhados por nenhum aluno, há um que consideramos que deveria ter sido obrigatoriamente sublinhado - o título - e outro que, pelo menos em parte, também deveria ter sido sublinhado: a indicação da origem do texto.

Estes dados podem indicar que os alunos não têm a noção da importância do título e da indicação da fonte do texto e, por isso, não os sublinham. Mas também podemos pensar que os alunos não sublinharam estes elementos, porque eles já se encontravam destacados do resto do texto. O título aparece a negrito e centrado na página, enquanto que a indicação da origem do texto aparece no final, com um tipo de letra mais pequeno do que o usado no corpo do texto.

Por outro lado, verifica-se que os elementos do texto mais sublinhados pelos alunos (de 76% a 100%) foram:

- “*perdeu a fé e o temor a Deus*” (linhas 18 e 19);
- “*mancebia e*” (linha 12);
- “*filhos ilegítimos*” (linha 12);
- “*crítica vicentina*” (linha 13);
- “*violavam as regras básicas do sacerdócio*” (linha 15).

Estes elementos correspondem apenas a 5,45% do texto. Verifica-se também que apenas 45% do texto que foi sublinhado por mais de 75% dos alunos se poderia considerar importante para dar resposta ao que era solicitado aos alunos.

Os elementos sublinhados por mais de 50% e até 75% dos alunos correspondem a 30,52% do texto. Destes apenas 34,82% se podem considerar importantes para responder ao que era solicitado.

Os elementos sublinhados por mais de 25% e menos de 51% dos alunos correspondem a 29,97% do total do texto. Contudo, destes elementos, apenas 20% podem ser considerados importantes para responder ao que era solicitado.

Os elementos sublinhados por menos de 26% dos alunos correspondem a 21,53% do texto. Destes elementos, apenas 29,11% podem ser considerados importantes para responder ao que era solicitado.

Verifica-se, em termos gerais, que os alunos sublinharam muitos elementos do texto que tinham pouca importância para a resolução do problema apresentado mas, ao mesmo tempo, não sublinharam tudo o que era importante para a resolução do problema que lhes era proposto.

Esta situação parece indicar que a forma que utilizaram para sublinhar não servia para seleccionar a informação de que precisavam para dar resposta ao problema a resolver. Nas circunstâncias em que realizaram o trabalho proposto, os alunos tiveram dificuldade em fazer a distinção entre os elementos do texto que se referiam à informação importante e que diziam respeito à informação acessória.

Ora, se considerarmos que a principal finalidade da utilização do SIR é, como dissemos no Capítulo 3, encontrar e destacar as ideias mais importantes do texto, de modo a facilitar a sua apreensão e utilização no momento ou posteriormente, podemos concluir que a forma como os alunos utilizaram esta técnica não era adequada ao seu fim, ou seja, não permitia seleccionar a informação que precisavam de utilizar para dar resposta ao problema que tinham para resolver, nem para facilitar a sua rápida recuperação num momento posterior.

Estes dados, recolhidos antes da experiência, põem em evidência a importância da realização de um trabalho que oriente os alunos no sentido de distinguirem, a partir da leitura dos textos, as unidades linguísticas que são importantes para a resolução do problema colocado e as que não servem essa finalidade.

2.1.1.2. Texto 2

Para a análise do que os alunos sublinharam no Texto 2, procedemos da mesma forma que para o Texto 1. Após analisarmos todos os enunciados dos alunos (cf. Anexo 13), tratámos esses dados para verificarmos qual a percentagem de alunos que tinha sublinhado cada uma das palavras do texto proposto.

Os resultados deste trabalho são apresentados no Quadro 65.

T	0										L1
	A sátira anticlerical										
P1	21,1	26,3	21,1	36,8	26,3	21,1	26,3				L2
	O/ tipo mais/ insistentemente/ observado e satirizado/ por Gil Vicente é/ porventura/ o/										
	47,4	31,6	36,8	5,3	0	10,5	15,8	36,8			L3
	clérigo./ e/ especialmente o frade./ Trata-se./ de facto/ de/ uma/ classe numerosíssima./										
	31,6 36,8 21,1										
	presente em todos os sectores da/ sociedade portuguesa./ na corte e no povo, na cidade e/										L4
	26,3	36,8	63,2	73,7	84,2						
	na aldeia./ Gil Vicente/ censura no clérigo/ a/ desconformidade entre os actos e os ideais./										L5
	26,3	57,9	63,2								
	pois./ em/ lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a/										L6
	73,7 57,9										
	riqueza e os prazeres./ é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e										L7
	57,9	52,6	63,2								
	cargos./ procedendo/ como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que										L8
	63,2 36,8 42,1 47,4 36,8										
	Deus tem reservados para os pecadores./ A/ principal/ ambição dos clérigos/ vicentinos é										L9
	36,8	31,6	47,4	52,6							
	bispar./ ou seja./ tornarem-se/ bispos ou prelados./										L10
	10,5 5,3 0 5,3 15,8										
P2	Para o conseguir./ um frade/ que participa na/ Romagem de Agravados/ defuma-se										L11
	15,8 21,1										
	com palha amarela de modo a/ aparentar no rosto uma palidez de jeuns e mortificações./										L12
	31,6	26,3	15,8	31,6	36,8	21,1	26,3				
	A sátira vicentina/ anticlerical./ que/ atinge uma/ extraordinária violência./ tem./ além do seu										L13
	26,3	36,8	42,1	36,8	42,1	26,3					
	Fundo popular e folclórico./ intenções/ bem definidas/ e às/ vezes alvos directos./ Segundo										L14
	26,3	42,1	52,6	5,3							
	Gil Vicente./ os frades/ são indesejavelmente numerosos:/ “Somos mais frades que a										L15
	5,3	0	10,5	5,3							
	terra”. Na Frágua do Amor./ que/ simboliza a regeneração de Portugal/ a propósito do										L16
	5,3	21,1									
	casamento do rei./ um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado:/										L17
	10,5 21,1 10,5										
	e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento./ Na Exortação da Guerra./ Gil										L18
	10,5	15,8	21,1								
	Vicente/ faz-se intérprete da pretensão do/ rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens/										L19
	26,3										
	Eclesiásticos para a “guerra santa” em África.										L20
	26,3	36,8	42,1	52,6	57,9	63,2	57,9				
P3	Desta forma/ se/ expõem/ claramente/ os males da/ multiplicação excessiva do clero/ e										L21
	57,9	63,2	36,8	47,4	42,1	36,8					
	dos/ rendimentos eclesiásticos./ um dos/ problemas centrais/ da vida portuguesa/ nesta/										L22
	42,1	5,3	10,5							5,3	
	Época./ Mesmo a cúria romana, então em/ conflito latente com o rei de Portugal./ não										L23
	5,3										
	escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente./										L24
	0										
CT	Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da										L25
	0										
	Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.										L26
Legenda:											
De 76% a 100%, de 51% a 75%, de 26% a 50%, de 1% a 25%, 0%, Texto para ser sublinhado.											

A partir da análise do quadro acima apresentado, pode-se verificar que houve elementos do texto que nenhum aluno sublinhou:

- o título (linha 1);
- “*de facto*” (linha 3);
- “*que participa na*” (linha 11);
- “*que*” (linha 16);
- a indicação da origem do texto (linhas 25 e 26).

Estes elementos do texto que não foram sublinhados por nenhum aluno correspondem a 12,91% do total do texto. Neste grupo, apenas 2,33% dos elementos se encontravam entre os que considerámos importantes para dar resposta ao problema colocado.

Mais uma vez, verificámos que os alunos não sublinharam dois elementos importantes: o título e a indicação da origem do texto. Estes dados vêm realçar o que já tínhamos constatado a partir dos dados relativos ao Texto 1: os alunos não consideraram importante o título do texto e a informação relativa à origem do texto ou não consideraram que estes elementos do texto deveriam ser sublinhados.

Por outro lado, verifica-se que os elementos do texto sublinhados por mais de 75% dos alunos são “*desconformidade entre os actos e os ideais*” (linha 5). Esta parte do texto, que foi sublinhada por 84,2% dos alunos, corresponde a 2,1% do total do texto. Verifica-se, nesta categoria, que todo o texto sublinhado era importante para dar resposta ao problema colocado.

Verifica-se ainda que os elementos do texto sublinhados por mais de 50% e menos de 76% dos alunos correspondiam a 21,02% do total do texto e que apenas 45,71% destes elementos sublinhados correspondiam a partes do texto importantes para a resolução do problema.

Os elementos sublinhados por mais de 25% e menos de 51% dos alunos correspondem a 26,73% do total do texto e apenas 37,08% se incluem no que foi por nós considerado como importante para dar resposta ao problema colocado.

Finalmente, os elementos sublinhados por menos de 26% dos alunos correspondem a 37,24% do total do texto e apenas 11,29% fazem parte do que considerámos importante para dar resposta ao problema colocado.

Também em relação a este texto se verifica que os alunos sublinharam mais do que o que era importante para dar resposta ao problema colocado, dado que a maior parte dos elementos sublinhados não era necessária para responder. Constatámos novamente que, ao utilizarem o SIR, os alunos não procederam a uma hierarquização adequada dos elementos do texto em função da sua importância para a resolução do problema que tinham para resolver.

2.1.1.3. Reflexão dos alunos sobre o que sublinharam

Numa das questões do Teste 1 (alínea 4.2.), era pedido aos alunos que indicassem que tipo de elementos dos textos tinham sublinhado preferencialmente.

Pretendia-se avaliar a sua capacidade de reflexão sobre o trabalho realizado, indicando que tipo de unidades linguísticas tinham sublinhado no texto para dar resposta ao problema proposto, e também em que medida essas unidades linguísticas correspondiam às categorias que considerámos importantes e que poderiam ser objecto de resposta considerada aceitável por nós.

Estas categorias, pré-construídas, correspondem a elementos linguísticos considerados relevantes e que foram utilizados, quer no questionário, quer no trabalho que foi desenvolvido com os alunos ao longo da experiência: 1 - “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”; 2 - “Substantivos”; 3 - “Formas verbais”; 4 - “Elementos de ligação”; 5 - “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” e 6 - “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”.

Incluímos ainda uma última categoria, para abranger os elementos que não pudessem ser incluídos nas anteriores: categoria 7 - “Outros”. Esta última categoria foi, por sua vez subdividida em diversos aspectos, que correspondem ao que os alunos em questão responderam: a) “O que me interessa”; b) “Elementos sobre o clero”; c) “Denúncias ou críticas de Gil Vicente”; d) “Razões das críticas de Gil Vicente”; e) “Objecto da crítica de Gil Vicente”; f) “Adjectivos”.

A partir da análise das respostas dadas pelos alunos (cf. Anexo 13), reunimos os dados apresentados no Quadro 66, que se referem apenas às respostas dadas por dezoito alunos sobre os elementos que sublinharam nos textos. Não considerámos a resposta de um dos alunos da turma, uma vez que ela não era inteligível.

Elementos referidos pelos alunos como tendo sido sublinhados		Nº	%
1- Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais		12	44,4%
2- Substantivos		0	0,0%
3- Formas verbais		0	0,0%
4- Elementos de ligação		0	0,0%
5- Aquilo que parece de acordo com o que pensa		0	0,0%
6- Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem		0	0,0%
Total		12	44,4%
7- Outros	a) “O que me interessa”	1	3,7%
	b) Elementos sobre o clero	3	11,1%
	c) Denúncias ou críticas de Gil Vicente	3	11,1%
	d) Razões das críticas de Gil Vicente	3	11,1%
	e) Objecto da crítica de Gil Vicente	2	7,5%
	f) Adjectivos	3	11,1%
Total		15	55,6%
Total		27	100,0%

Quadro 66: Elementos que os alunos referiram como objecto preferencial do SIR no Teste 1

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, apenas 44,4% dos elementos referidos pelos alunos correspondem às categorias que é essencial destacar no texto para que se torne mais fácil apreender a informação mais importante. Todos estes elementos estão incluídos na Categoria 1 - “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”.

A maioria das respostas dadas (55,6%) não corresponde às categorias que dizem respeito aos elementos mais importantes (categorias 1 a 6), incluindo-se na Categoria 7 - “Outros”. Uma boa parte destas respostas (“Elementos sobre o clero”, “Denúncias ou críticas de Gil Vicente” e “Razões das críticas de Gil Vicente”) decalcam o que é apresentado no enunciado do problema: “Razões da crítica de Gil Vicente ao Clero”.

Verifica-se, assim, que as respostas dos alunos ao Teste 1 evidenciam um domínio inadequado dos mecanismos que podem ser mobilizados para hierarquizar e destacar o que no texto corresponde à informação mais importante, tendo em vista a resolução de um determinado problema.

Ora, se compararmos estes dados relativos à reflexão dos alunos sobre o seu desempenho com os resultados da análise do que os alunos sublinharam com vista à resolução do problema que lhes tinha sido apresentado, verificamos que ambos apontam no mesmo sentido. Tal como constatámos que a forma como a maior parte dos alunos

sublinhou os textos não permitia destacar as ideias mais importantes do texto, também agora constatamos que, no que diz respeito à reflexão sobre o seu desempenho, a maioria das respostas dadas não se inclui dentro das categorias que dizem respeito aos elementos mais importantes.

Podemos concluir que, quer os dados relativos aos elementos sublinhados pelos alunos, quer os relativos à sua reflexão sobre a forma como realizaram a actividade proposta, apontam para um domínio inadequado dos mecanismos que podem ser mobilizados para hierarquizar e destacar o que no texto corresponde à informação mais importante para a resolução de um problema.

2.1.1.4. Síntese sobre “O que sublinham”

A partir da análise do desempenho dos alunos no Teste 1 relativamente ao que sublinharam, verifica-se que estes sublinharam uma parte considerável do texto que não era pertinente para a resolução do problema proposto, quer no Texto 1, quer no Texto 2.

Por outro lado, uma grande parte do texto importante para a resolução do problema não foi sublinhada por metade dos alunos, quer no Texto 1, quer no Texto 2.

Verifica-se ainda que, quer no Texto 1, quer no Texto 2, há uma grande variação nas partes que são sublinhadas.

Notamos, assim, que o desempenho dos alunos, quer em relação ao Texto 1, quer em relação ao Texto 2, esteve longe do que seria desejável para dar resposta ao que era solicitado.

A análise das respostas dos alunos à alínea 4.2., em que se lhes perguntava que unidades linguísticas dos textos tinham sublinhado preferencialmente, permitiu-nos também concluir que eles não dominavam de forma adequada os mecanismos que podem ser mobilizados para destacar o que no texto corresponde à informação mais importante, tendo em vista a resolução de um determinado problema.

Como já dissemos anteriormente, os dados relativos ao que foi sublinhado pelos alunos, no Teste 1, ou seja, antes da realização da experiência, põem em evidência a importância da realização de um trabalho que os oriente no sentido de discriminarem, a partir da leitura dos textos, as unidades linguísticas que apresentam a informação mais importante para a resolução do problema colocado e as partes que não têm importância para essa finalidade.

Na resolução do exercício incluído no Teste 1, os alunos mostraram que, apesar de estarem a frequentar o último ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, não conseguiram utilizar o SIR recorrendo a um conjunto de critérios que permitiriam distinguir os elementos mais importantes no texto dos que não tinham importância para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

2.1.2. Como sublinharam

Para a categoria “Como sublinharam”, vamos considerar também as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.1., em que lhes era pedido para sublinharem a informação relevante, nos dois textos apresentados (Texto 1 e Texto 2).

Teremos igualmente em conta os dados relativos às respostas dadas pelos alunos à alínea 4.1., em que lhes era pedido para referirem as técnicas usadas para sublinhar o texto.

Na análise da forma como os alunos sublinharam os dois textos que lhes foram apresentados, teremos em conta os aspectos que foram objecto de discussão na primeira parte deste trabalho, consagrada à fundamentação teórica do nosso estudo:

- 1 - materiais utilizados para sublinhar (caneta, lápis, ...);
- 2 - utilização de diferentes cores com diferentes finalidades;
- 3 - utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

Para além destes aspectos, ainda tivemos em conta as circunstâncias em que se deve proceder ao SIR. Relembramos que, no Capítulo 3, referimos que o SIR deve ser precedido por uma leitura rápida do texto e realizado em simultâneo com uma leitura atenta do mesmo.

Vamos começar por referir as técnicas que os alunos utilizaram para sublinhar unidades linguísticas nos dois textos, a partir da observação das suas respostas à alínea 3.2.1.

Por fim, vamos também considerar as respostas que os alunos deram à pergunta em que se lhes pedia para indicarem as técnicas usadas para sublinhar o texto (alínea 4.1.).

Para concluir, faremos o confronto entre o que fazem (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 3.2.1.) e o que dizem que fazem (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 4.1.).

2.1.2.1. Texto 1

Da análise de todas as respostas dos alunos em que eles procuraram sublinhar as partes mais importantes do Texto 1 para dar resposta ao problema colocado (cf. Anexo 13), resultou um conjunto de dados que vamos analisar de acordo com os critérios acima apresentados.

O primeiro conjunto de dados diz respeito ao material que os alunos utilizaram para sublinhar. O resultado do tratamento desses dados é apresentado no Quadro 67.

Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1			Nº	%
Sublinha	Com lápis		13	68,4%
	Com caneta	Uma cor	3	15,8%
		Várias cores	1	5,3%
	Com lápis e com caneta de 1 cor		2	10,5%
Total			19	100%
Não sublinha			0	0,0%
Total			19	100%

Quadro 67: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1 do Teste 1

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, a maior parte dos alunos (68,4%) utilizou o lápis para sublinhar. Verifica-se ainda que, de entre os alunos que utilizaram caneta para sublinhar, três (15,8%) utilizaram uma cor e um (5,3%) utilizou várias cores. Por outro lado, verifica-se que dois alunos (10,5%) utilizaram simultaneamente lápis e caneta de uma cor.

É de salientar ainda que uma análise pormenorizada das respostas permite constatar que dois dos alunos que apresentam o trabalho final sublinhado a caneta de uma cor, inicialmente tinham sublinhado a lápis. Só num momento posterior é que optaram por utilizar a caneta e apagar o traço que tinham feito a lápis.

Pode-se, assim, concluir que a maior parte dos alunos não utiliza diferentes cores ou diferentes materiais para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada. Utilizam preferencialmente o lápis, uma vez que este pode ser facilmente apagado para corrigir o que foi inicialmente feito, no caso de se mudar de ideias.

O segundo aspecto que pretendemos analisar diz respeito ao facto de os alunos utilizarem ou não diferentes materiais (lápis ou caneta) ou diferentes cores para destacarem informação com diferentes níveis de importância.

Como observámos no Quadro 67, apenas um aluno utilizou canetas de várias cores (Aluno nº 2) e apenas dois utilizaram o lápis em conjunto com caneta de uma cor (Aluno nº12 e Aluno nº 14). Ou seja, apenas três alunos se socorreram da utilização de diferentes materiais para destacar as unidades linguísticas do texto que consideraram mais importantes para dar resposta ao problema que lhes era colocado.

Importa, portanto, verificar qual a finalidade com que estes alunos utilizaram as diferentes cores ou os diferentes materiais.

A partir da análise das respostas desses três alunos, constatámos, em primeiro lugar, que todos eles apenas sublinharam unidades linguísticas do corpo do texto, ou seja, nenhum sublinhou o título ou qualquer elemento relacionado com a indicação da origem do texto.

Relativamente ao aluno que utilizou caneta de várias cores (Aluno nº 2), verificámos que usou uma caneta cor-de-rosa, uma caneta vermelha e uma caneta azul.

Com a caneta cor-de-rosa, sublinhou, no primeiro parágrafo, duas unidades linguísticas: “*o mundo está condenado*” e “*perdeu a fé e o temor de Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.*”. Utilizou ainda a mesma cor (cor-de-rosa) para sublinhar, no quarto parágrafo, as seguintes unidades linguísticas: “*a sua culpa de ordem moral*” e “*condenará às chamas infernais*”.

Utilizou a segunda cor (vermelho) para sublinhar, no segundo parágrafo, “*o seu crime é mais grave*”.

Finalmente, utilizou a terceira cor (azul) para sublinhar, no terceiro parágrafo, as seguintes unidades linguísticas: “*A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos*”; “*uma maior dimensão*”; “*violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral*” e “*de reflexão dos movimentos latentes da Reforma*”.

A partir da análise da utilização destas três cores, verificamos que apenas uma delas (a primeira que foi utilizada) foi utilizada em mais do que um parágrafo (no primeiro e no último). As outras duas cores foram utilizadas unicamente num parágrafo.

Assim, parece-nos que este aluno não pretendeu, através da utilização das diferentes cores, estabelecer uma hierarquização das unidades seleccionadas pelo grau de importância. Quando muito, pretendeu sublinhar a diferentes cores as unidades

pertencentes a diferentes parágrafos. Como utilizou três cores e os parágrafos do texto eram quatro, repetiu a cor que tinha utilizado em primeiro lugar.

Na sua resposta à alínea 4.1., este aluno escreveu: “Para sublinhar o texto utilizei um número muito variado de cores”, mas não explicitou a finalidade dessa utilização.

Vamos analisar, de seguida, as respostas dos dois alunos que utilizaram o lápis e uma caneta de uma cor.

No primeiro caso (Aluno nº 12), verifica-se que ele utilizou o lápis e uma caneta vermelha. Com o lápis, sublinhou unidades linguísticas em todos os parágrafos e fez duas “caixas”: uma no segundo parágrafo e outra no terceiro. Com a caneta vermelha, sublinhou unidades linguísticas no segundo e no terceiro parágrafos. Sublinhou simultaneamente a lápis e a caneta vermelha uma unidade linguística no terceiro parágrafo.

Começa por utilizar o lápis no primeiro parágrafo para sublinhar *“porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado”*.

No segundo parágrafo, utiliza a caneta vermelha para sublinhar *“Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero”* e, ao mesmo tempo, faz uma caixa a lápis para rodear esta unidade linguística. Neste parágrafo, sublinha ainda, a lápis, as seguintes unidades linguísticas: *“são um dos alvos preferidos de Gil Vicente”*, *“velar pela solução espiritual de toda a sociedade”* e *“fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes.”*

No terceiro parágrafo, sublinhou a lápis as seguintes unidades linguísticas: *“A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero”*, *“motivos de reflexão dos movimentos latentes de Reforma”* e *“pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.”* Sublinhou a caneta vermelha e a lápis: *“a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso”*. Sublinhou a caneta vermelha e colocou dentro de uma caixa a lápis: *“violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral”*.

Finalmente, no último parágrafo, sublinhou a lápis: *“total irresponsabilidade e falta de pudor”*; *“objectivo caricatural e satírico”* e *“acompanhado de uma moça”*.

Em termos globais, parece-nos que este aluno utilizou os diferentes materiais (lápis e caneta vermelha), combinados entre si e articulados com outros recursos (utilização de caixas a assinalar dois segmentos do texto), para destacar diferentes níveis de importância das unidades linguísticas assinaladas: assinalou o primeiro nível de importância usando

conjuntamente caixas feitas a lápis e a caneta vermelha, o segundo nível usando simultaneamente o lápis e a caneta vermelha e o terceiro nível usando apenas o lápis.

Esta nossa percepção é, em parte, confirmada pela resposta do aluno à alínea 4.1., uma vez que ele escreveu: “Sublinhei a vermelho as partes mais importantes do texto”.

No segundo caso (Aluno nº 14), verifica-se que o aluno utilizou o lápis e uma caneta azul. Com o lápis sublinhou todo o segundo parágrafo e algumas unidades linguísticas no terceiro parágrafo. Com a caneta azul, sublinhou unidades linguísticas no primeiro e no terceiro parágrafos.

Começou por utilizar a caneta azul para sublinhar a primeira parte do primeiro parágrafo: “*Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos;*”. Depois, voltou a utilizar a caneta azul na primeira parte do terceiro parágrafo: “*A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem,*”.

Com o lápis, como já dissemos, sublinhou todo o segundo parágrafo e algumas unidades linguísticas no terceiro parágrafo: “*crítica vicentina relativamente ao estado religioso.*”, “*tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais*” e “*violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral*”.

Parece-nos que este aluno quis também assinalar o primeiro nível de importância utilizando a caneta e o segundo nível utilizando o lápis.

Contudo, a resposta por ele dada à alínea 4.1. não é esclarecedora: “Sublinhei a lápis, para o poder apagar, e sublinhei o mais importante.” O aluno referiu-se à razão pela qual tinha utilizado o lápis, mas não disse nada sobre a utilização da caneta.

A par da utilização de diferentes materiais com diferentes finalidades, pareceu-nos importante analisar também a utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características que pudessem evidenciar uma utilização com diferentes finalidades.

Analizadas todas as respostas, verificámos que havia três alunos em cujas respostas apareciam traços marcadamente diferenciados.

No que diz respeito ao primeiro caso (Aluno nº 12), verifica-se que este aluno utilizou três formas diferentes de assinalar diferentes partes do texto, que associámos a três níveis de importância da informação assinalada:

- 1 - traço simples a caneta vermelha, associado a uma caixa feita a lápis;
- 2 - traço simples a lápis juntamente com traço simples a caneta vermelha;
- 3 - traço simples a lápis.

O primeiro nível acima referido corresponde à informação que o aluno considerou como mais importante, tendo em conta o problema proposto.

No que diz respeito à segunda situação (Aluno nº 16), verifica-se que este aluno, além de utilizar o traço simples, usou uma vez uma caixa, feita a lápis, para assinalar, no terceiro parágrafo, a unidade linguística “*parte de leão*”. Pretendia, assim, dar maior destaque a três palavras que explicitam a importância do que está a ser dito relativamente ao que interessa para dar resposta ao problema colocado.

Finalmente, o último aluno que apresenta diferentes formas de assinalar o que considera mais importante (Aluno nº 18), para além de usar o traço simples, recorreu a uma caixa, feita a lápis, em duas situações para assinalar duas unidades linguísticas que têm ligação entre si: “*Os religiosos*” e “*do alto e do baixo clero*”. Parece que conseguiu, assim, dar maior destaque a duas unidades linguísticas relacionadas entre si e também com a identificação do que é mais importante no texto.

Podemos ainda destacar o facto de assinalar a unidade linguística “*simbolizando*”, no último parágrafo, com um traço mais grosso do que o que utiliza nas restantes partes do texto. Desta forma, o aluno conseguiu destacar uma palavra importante para a rápida compreensão das outras unidades que destacou no referido parágrafo.

Este aluno utiliza também um traço simples e contínuo entre o segundo e o terceiro parágrafos e dois traços simples a meio do terceiro parágrafo (um em cada extremidade da linha, estendendo-se ligeiramente para as margens da folha).

No que diz respeito ao primeiro traço, é muito difícil determinar qual é a sua função. Parece-nos que este traço tanto pode destinar-se a dividir o texto em duas partes (por um lado, os dois primeiros parágrafos e, por outro, os dois últimos), como pode estar relacionado com o facto de o texto, no final do segundo parágrafo, apresentar reticências, dentro de parênteses, para indicar que foi feito um corte no texto original e, assim, o traço poderia ter sido uma forma de o aluno tornar mais visível aquele corte. O aluno podia também estar a utilizar este traço para destacar a última linha do segundo parágrafo.

Com os dois traços simples (um em cada extremidade do texto), o aluno podia querer dividir o parágrafo ao meio ou assinalar, de uma forma mais evidente, a importância

daquela parte do texto. Na verdade, parece-nos que estes traços podem ser uma ajuda para localizar uma expressão importante para a resolução do problema apresentado: “violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral”.

Pode-se concluir que este aluno utilizou traços com diferentes características para sublinhar unidades linguísticas do texto com diferente nível de importância. Por um lado, recorreu a uma diferenciação entre traço fino e traço grosso, fazendo corresponder ao traço grosso um maior grau de importância. Por outro lado, colocou expressões que considerava nucleares no texto dentro de caixas. Finalmente, utilizou outras linhas, que se prolongam ligeiramente para as margens da folha, cuja finalidade não se apresenta evidente.

Ao concluir esta análise relativa à utilização, no Texto 1, por parte dos alunos, de sinais ou de traços com diferentes características e com diferentes finalidades, verificamos, a partir das respostas dos três alunos que o fizeram, que a utilização de diferentes traços segue diferentes critérios, mas parece que em todos eles há a intenção de hierarquizar as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes é atribuído.

2.1.2.2. Texto 2

No que diz respeito ao Texto 2, analisámos todas as respostas dos alunos em que eles procuraram sublinhar as partes mais importantes do texto para dar resposta ao problema colocado (cf. Anexo 13).

Tal como fizemos relativamente ao Texto 1, fomos verificar quais os materiais que tinham utilizado para sublinhar, se tinham utilizado diferentes cores ou materiais com diferentes finalidades e se tinham utilizado diferentes “traços” ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito ao material utilizado para sublinhar no Texto 2, o resultado do tratamento dos dados é apresentado no Quadro 68.

Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2			Nº	%
Sublinha	Com lápis		12	63,2%
	Com caneta	Uma cor	2	10,5%
		Várias cores	2	10,5%
	Com lápis e com caneta de 1 cor		2	10,5%
Total			18	94,7%
Não sublinha			1	5,3%
Total			19	100,0%

Quadro 68: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2 do Teste 1

Verifica-se que a maior parte dos alunos utilizou o lápis. Verifica-se ainda que, de entre os alunos que utilizaram caneta para sublinhar, apenas dois utilizaram várias cores e dois utilizaram conjuntamente lápis e caneta de uma cor.

Tal como aconteceu para o Texto 1, a maior parte dos alunos não utiliza diferentes materiais para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada, recorrendo apenas ao lápis.

O segundo aspecto que pretendemos analisar diz respeito à finalidade com que os alunos utilizaram diferentes materiais (lápis ou caneta) ou de diferentes cores. Pretendíamos determinar se eles se tinham servido dessas diferentes cores e materiais para destacar informação com diferentes níveis de importância.

Como observamos no Quadro 68, houve quatro alunos que utilizaram canetas de várias cores ou caneta e lápis em simultâneo (Aluno nº 2, Aluno nº 6, Aluno nº 12 e Aluno nº 14).

Relativamente a um dos alunos que utilizou canetas de várias cores (Aluno nº 2), verifica-se que este usou duas canetas azuis com tons ligeiramente diferentes, uma vermelha, uma cor-de-rosa e uma preta. Para sublinhar unidades linguísticas no primeiro parágrafo, utilizou as duas canetas azuis com tons diferentes. Com a caneta vermelha e a preta sublinhou unidades linguísticas no segundo parágrafo. Finalmente, utilizou uma caneta cor-de-rosa para sublinhar algumas unidades linguísticas no terceiro parágrafo.

Começou por utilizar o primeiro tom de azul, no primeiro parágrafo, para sublinhar *“classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia.”*, *“censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais,”*, *“lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores.”* A última frase do primeiro parágrafo sublinhou-a com a segunda caneta azul, com um tom ligeiramente diferente: *“A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.”*

No segundo parágrafo, utilizou a caneta vermelha para sublinhar *“aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações.”* E a caneta preta para sublinhar *“simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na*

frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento.”

No último parágrafo, utilizou a caneta cor-de-rosa para sublinhar “*multiplicação excessiva do clero e*” e “*rendimentos eclesiásticos*”.

A partir da análise da utilização destas cinco cores, verificámos que nenhuma delas foi repetida num parágrafo diferente e que, nos dois parágrafos maiores, o aluno utilizou dois tons diferentes da mesma cor (primeiro parágrafo) ou duas cores diferentes (segundo parágrafo), ou seja, cada cor foi apenas utilizada num parágrafo. No último parágrafo, o aluno utilizou apenas uma cor (cor-de-rosa), sendo este parágrafo manifestamente mais pequeno do que os dois primeiros.

Assim, parece-nos que, à semelhança do se verificou no Texto 1, através da utilização das diferentes cores e dos diferentes materiais, este aluno pretendeu destacar o parágrafo a que pertencia a informação que assinalou. Não conseguimos vislumbrar outra razão que pudesse estar subjacente a esta utilização diversificada.

Relativamente ao aluno que utilizou duas cores (Aluno nº 6), verifica-se que usou a caneta vermelha para sublinhar unidades linguísticas no primeiro e no segundo parágrafos e a caneta azul para sublinhar unidades linguísticas no segundo parágrafo.

Sublinhou a caneta vermelha, no primeiro parágrafo, “*clérigo, e especialmente o frade.*”, “*Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores.*”

No segundo parágrafo, sublinhou a vermelho “*A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: ‘Somos mais frades que a terra’.*” Contudo, na última parte do parágrafo, sublinhou a caneta azul as seguintes unidades linguísticas: “*um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na Exortação da Guerra,*” e “*eclesiásticos para a ‘guerra santa’ em África.*”.

Podemos concluir que este aluno procura utilizar as duas cores para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades linguísticas sublinhadas. A resposta deste aluno à alínea 4.1. confirma esta nossa dedução: o vermelho corresponde à informação essencial e o azul corresponde a partes secundárias.

Relativamente aos alunos que utilizaram caneta de uma cor e lápis, verifica-se que um deles (Aluno nº 12) utilizou a caneta vermelha para sublinhar unidades linguísticas no primeiro parágrafo e o lápis para sublinhar unidades linguísticas no primeiro e no segundo parágrafos. No primeiro e no último parágrafos, o aluno sublinha unidades linguísticas com a caneta vermelha e com o lápis ao mesmo tempo.

No primeiro parágrafo, sublinhou a caneta vermelha *“riqueza”* e *“bispos ou prelados”*. Sublinhou a lápis *“e especialmente o frade”*, *“Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre actos e os ideais,”*, *“e os”*, *“é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores.”* Sublinhou a lápis e com caneta vermelha, em simultâneo, *“clérigo”* e *“prazeres”*.

No segundo parágrafo, sublinhou a lápis *“Romagem de Agravados”*, *“intenções bem definidas e às vezes alvos directos.”*, *“os frades são indesejavelmente numerosos”*, *“Na Frágua do Amor,”* e *“Na Exortação da Guerra”*.

No terceiro parágrafo, sublinhou simultaneamente a vermelho e a lápis *“Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época.”*

Tal como já tinha acontecido no Texto 1, verifica-se que, no Texto 2, este aluno procura utilizar a caneta e o lápis para destacar diferentes níveis de importância das unidades linguísticas sublinhadas. Assim, utiliza a caneta vermelha juntamente com o lápis para destacar o que considera mais importante para resolver o problema que lhe é apresentado. Depois, assinala o que considera num segundo nível de importância com a caneta vermelha e, finalmente, assinala o terceiro nível de importância com o lápis.

Houve ainda um outro aluno (Aluno nº 14) que utilizou caneta (azul) e lápis para sublinhar o que considerava mais importante. Utilizou, no primeiro parágrafo, a caneta azul e o lápis. Nos dois parágrafos que se seguem, utilizou apenas o lápis.

No primeiro parágrafo, sublinhou a caneta azul *“O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade.”* e

“A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.”. A lápis, sublinhou “Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre actos e os ideais,” “em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores.”

No segundo parágrafo, sublinhou a lápis *“atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos.”*

No terceiro parágrafo, sublinhou a lápis *“Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época.”*

A partir da análise das unidades linguísticas sublinhadas a caneta azul e a lápis, parece-nos ser possível concluir que houve, por parte do aluno, a intenção de assinalar a caneta azul a informação que via como mais importante para a resolução do problema proposto no exercício e a lápis o que considerava que se encontrava no segundo nível de importância. É de referir que esta distinção aparece quer no Texto 1, quer no Texto 2.

O último aspecto que considerámos que era importante analisar diz respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Analizadas todas as respostas, verificámos que houve três alunos que utilizaram diferentes traços ou sinais: o Aluno nº 8, o Aluno nº 12 e o Aluno nº 18. É de assinalar que estes três alunos procederam da mesma maneira no exercício relativo ao Texto 1.

No que diz respeito ao primeiro caso (Aluno nº 8), verifica-se que, a par da utilização de um traço simples feito a lápis, para sublinhar uma unidade linguística do primeiro parágrafo, correspondente a uma das partes mais importantes para dar resposta ao problema que lhe é apresentado, ele assinala, na margem esquerda do texto, com uma chaveta feita a lápis, todo o primeiro parágrafo.

Constata-se que este aluno recorreu a este processo para destacar o primeiro parágrafo das restantes partes do texto. Na verdade, este parágrafo é o que apresenta a maior parte dos dados mais importantes para a resolução do problema que era proposto.

Contudo, é de salientar que, enquanto que, no Texto 1, este aluno escreveu notas ao lado das chavetas, neste texto isso não aconteceu.

Pode-se, portanto, concluir que este aluno utilizou a chaveta, provavelmente, para destacar o parágrafo que considerou mais importante no texto.

No que diz respeito ao segundo caso (Aluno nº 12), verifica-se que este aluno utiliza o lápis e a caneta vermelha para, com um traço simples, sublinhar algumas unidades linguísticas, mas também utiliza simultaneamente o lápis e a caneta vermelha para sublinhar outras unidades linguísticas.

É de notar que este aluno evidencia uma intenção de destacar um primeiro nível de importância através do que sublinha com a caneta vermelha. Na verdade, quer as unidades linguísticas que são assinaladas apenas com a caneta vermelha, quer as unidades linguísticas que são sublinhadas simultaneamente com caneta vermelha e com lápis, correspondem à informação mais importante para dar resposta ao problema colocado. Um segundo nível de importância é assinalado pela utilização do traço simples feito a lápis. A este nível, verificamos que uma boa parte das unidades linguísticas sublinhadas são importantes para a resolução do problema, embora, em algumas situações, surjam assinalados elementos que eram dispensáveis para a resolução do problema colocado.

Podemos concluir que este aluno utiliza diferentes materiais ou cores com diferentes finalidades, respondendo de forma aceitável ao que lhe é proposto.

No que diz respeito ao terceiro caso (Aluno nº 18), verifica-se que este aluno utiliza apenas o lápis para sublinhar e coloca entre parenteses curvos duas partes do texto que não sublinha.

Sublinha com o traço simples, feito a lápis, a maior parte do primeiro parágrafo, a primeira metade do segundo parágrafo e todo o terceiro parágrafo.

Os parênteses curvos são utilizados para assinalar uma parte do primeiro parágrafo que corresponde ao desenvolvimento dos aspectos genericamente apresentados na parte anterior do texto e sublinhados com traço simples feito a lápis: *“é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores.”* Os parênteses curvos são ainda utilizados num pequeno segmento do segundo parágrafo (*“Somos mais frades que a terra”*), que corresponde a uma repetição do que já tinha sido dito.

É de salientar o facto de este aluno ter feito correcções relativamente ao que tinha sublinhado inicialmente. Pode-se verificar, a partir da observação da resposta que o aluno

dá a este exercício que, inicialmente, tinha também sublinhado a lápis toda a segunda parte do segundo parágrafo, mas depois acabou por apagar essa parte que tinha sublinhado. Na verdade, verifica-se que esta correcção correspondeu a uma melhor apreciação da importância da informação contida na parte do texto em causa, uma vez que ela não se mostra como tendo particular relevância para a resolução do problema que é apresentado ao aluno. A alteração correspondeu a uma correcta apreciação da importância da parte do texto em causa.

Podemos assim concluir que este aluno tenta, através do recurso a duas formas de assinalar o texto, ambas utilizando o lápis, hierarquizar a importância das diferentes partes do mesmo, sublinhando com um traço simples as partes que considera mais importantes e colocando dentro de parênteses curvos o que considera que corresponde a um segundo nível de importância. Contudo os resultados não são satisfatórios, dado que ele assinala a maior parte do texto com um traço simples, ou seja, com a forma que parece corresponder ao primeiro nível de importância. Assim sendo, o resultado obtido não fornece qualquer ajuda para a reutilização posterior do que foi sublinhado.

Ao concluir a análise relativa à utilização, no Texto 2, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características e com diferentes finalidades, verificámos que apenas três alunos o fizeram, servindo-se deste meio para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades linguísticas assinaladas.

Contudo, num destes alunos, o resultado final é pouco satisfatório, uma vez que ele assinala a quase totalidade do texto.

2.1.2.3. Reflexão dos alunos sobre como sublinharam

Como já dissemos anteriormente, na alínea 4.1 perguntava-se aos alunos como é que tinham sublinhado o texto.

A análise das respostas dadas (cf. Anexo 13) permitiu-nos verificar que estes referem a utilização de diferentes processos para assinalar a informação contida nos textos que lhes parece mais relevante para a resolução do problema proposto: “Ler o texto com atenção”, “Ler várias vezes”, “Sublinhar o mais importante”, “Sublinhar com lápis”, “Sublinhar com uma cor”, “Sublinhar com várias cores”, “Utilizar cores diferentes para diversas finalidades”.

Constatámos que dois alunos fazem referência a três destes processos, nove alunos referem dois e oito mencionam apenas a um dos processos. Assim, temos um total de trinta e duas referências.

Para facilitar o confronto entre os resultados da análise do modo como os alunos sublinharam e o que dizem acerca do modo como sublinharam, organizámos as referências a cada um dos aspectos acima indicados em três grupos. O primeiro grupo corresponde às referências a procedimentos que acompanharam o SIR e inclui as respostas “Ler o texto com atenção” e “Ler várias vezes”. O segundo grupo está relacionado com os materiais utilizados para sublinhar, bem como à finalidade dessa utilização, e inclui as respostas “Sublinhar com lápis”, “Sublinhar com uma cor”, “Sublinhar com várias cores” e “Utilizar cores diferentes para diversas finalidades”. Finalmente, o terceiro grupo corresponde à resposta “Sublinhar o mais importante”.

No Quadro 69, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos.

Referências dos alunos ao modo como utilizaram o SIR		Nº	%
Referências à leitura	Ler o texto com atenção	3	9,4%
	Ler várias vezes	5	15,6%
Total		8	25,0%
Sublinhar	Com lápis	7	21,8%
	Com uma cor	2	6,3%
	Com várias cores	2	6,3%
	Com cores diferentes para diversas finalidades	1	3,1%
Total		12	37,5%
Sublinhar o mais importante		12	37,5%
Total		32	100,0%

Quadro 69: Referências dos alunos ao modo como utilizaram o SIR no Teste 1

A partir da observação do quadro, podemos constatar que 25% das referências estão relacionadas com a leitura, 37,5% dizem respeito à utilização de diferentes materiais e cores e 37,5% correspondem a “Sublinhar o mais importante”.

Destacamos, em primeiro lugar, o grupo das referências aos materiais utilizados. Dentro deste grupo, “sublinhar com lápis”, com 21,8% do total das referências, destaca-se claramente de “sublinhar com uma cor” e de “sublinhar com várias cores”, cada uma com

6,3% do total das referências, e ainda de “utilizar cores diferentes para diversas finalidades”, com 3,1% do total das referências.

A partir da análise destes dados, sobressaem alguns aspectos que nos parecem importantes.

Por um lado, verifica-se que alguns alunos evidenciaram a associação entre o SIR e a leitura. Se a referência a “ler o texto com atenção” se pode justificar pela reprodução do que lhes era apresentado na proposta de trabalho, “*Lê com atenção os dois textos abaixo apresentados.*”, já “Ler várias vezes”, com 15,6% do total das referências, dá boas indicações sobre os procedimentos de alguns alunos na realização do SIR e sobre a sua capacidade para reflectir sobre o que fizeram.

Por outro lado, é de salientar que há uma reduzida percentagem de referências a aspectos que dizem respeito à utilização de diferentes materiais ou de diferentes cores para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada.

Não podemos deixar de evidenciar o facto de a referência a “Sublinhar o mais importante” se destacar de entre os três grupos, uma vez que é referida por grande parte dos alunos (doze alunos diferentes, a que correspondem doze referências).

Perante estes dados, parece-nos importante referir o facto de a categoria “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais” também ter sido referida numa boa parte das respostas dos alunos, quando questionados sobre os elementos que sublinharam preferencialmente. Parece-nos que os alunos respondem da mesma maneira às duas questões que lhes foram colocadas: uma sobre a natureza dos elementos sublinhados e a outra sobre o modo como sublinharam. Esta situação leva-nos a pensar que os alunos não perceberam bem a distinção entre o que se perguntava num e noutro caso.

2.1.2.4. Síntese sobre “Como sublinharam”

Na análise da forma como os alunos sublinharam a informação relevante para dar resposta ao problema que lhes foi apresentado, tivemos em conta os materiais que os alunos utilizaram para sublinhar, o recurso a diferentes cores ou materiais com diferentes finalidades e a utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito aos materiais que os alunos utilizaram para sublinhar, verificámos que, quer no Texto 1, quer no Texto 2, a maioria utilizou preferencialmente o

lápiz. Apenas uma minoria combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores. Verificámos, em termos gerais, que a utilização feita dos materiais para sublinhar foi a mesma nos dois textos.

A análise das respostas à pergunta sobre o modo como sublinharam mostrou também que os alunos tinham uma correcta percepção do trabalho desenvolvido no que diz respeito aos materiais utilizados, uma vez que a percentagem de referências ao “Sublinhar com lápis” é bastante superior às restantes referências a outros materiais utilizados. Mostra também que a maioria dos alunos não utiliza diferentes materiais, provavelmente porque desconhece as vantagens da sua utilização.

Relativamente à utilização de diferentes cores ou materiais com diferentes finalidades, verificámos que tal acontece apenas nas respostas de quatro alunos (Aluno nº 2, Aluno nº 6, Aluno nº 12 e Aluno nº 14).

No Quadro 70, apresentamos a síntese dos aspectos analisados anteriormente, com vista a articular os dados relativos ao Texto 1 com os dados relativos ao Texto 2.

Finalidade das diferenças nos materiais ou nas cores	Aluno / Texto		Lápis	Lápis + caneta vermelha	Caneta				
					Vermelha	Azul A	Azul B	Preta	Rosa
Informação de diferentes parágrafos	A2	Texto 1			X	X			X
		Texto 2			X	X	X	X	X
Diferentes níveis de importância da informação	A6	Texto 1			X				
		Texto 2			X	X			
	A 12	Texto 1	X	X	X				
		Texto 2	X		X				
	A 14	Texto 1	X			X			
		Texto 2	X			X			

Quadro 70: Utilização de diferentes materiais e/ou cores com diferentes finalidades no Teste 1

Constatámos que um dos alunos (Aluno nº 2) utiliza diferentes cores para sublinhar unidades linguísticas em diferentes parágrafos, sem que nos pareça existir uma intenção de atribuir diferentes graus de importância ao uso de cada uma das cores. Relativamente aos restantes alunos (Aluno nº 6, Aluno nº 12 e Aluno nº 14), constatámos que todos eles utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais (lápiz e caneta) para sublinharem unidades linguísticas que apresentavam diferentes graus de importância em função do problema colocado, quer no Texto 1, quer no Texto 2.

Por outro lado, constatámos também que apenas um dos alunos (Aluno nº 14) procede da mesma maneira no Texto 1 e no Texto 2, ou seja, utiliza nos dois textos o lápis e a caneta azul para assinalar diferentes níveis de importância da informação sublinhada. Para os restantes alunos (Aluno nº 2, Aluno nº 6 e Aluno nº 12), verifica-se que procedem de maneira diferente no Texto 1 e no Texto 2.

Confrontando o que os alunos fizeram (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 3.2.1.) com o que disseram que fizeram (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 4.1.), verifica-se que poucos utilizaram diferentes materiais e diferentes cores para diversas finalidades, quer no Texto 1, quer no Texto 2, e, ao mesmo tempo, que apenas um faz referência a esse aspecto na sua resposta à alínea 4.1.

No que diz respeito à utilização de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades, verificámos que apenas três alunos o fizeram. Todos estes se servem deste meio para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades assinaladas. Contudo, num destes alunos, o resultado final é pouco satisfatório, uma vez que ele assinalou a quase totalidade do texto. Nas respostas dos restantes dois alunos, consegue-se verificar que a utilização de diferentes traços segue diferentes critérios, mas parece evidente a intenção de hierarquizar as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes é atribuída.

Na reflexão dos alunos sobre a forma como sublinharam, nada é dito sobre a utilização de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como sublinharam, mostrou também que alguns alunos associaram procedimentos como “ler o texto com atenção” e “ler várias vezes” ao SIR, o que dá boas indicações sobre os procedimentos de alguns para realizarem o que lhes foi pedido e sobre a sua capacidade para reflectirem sobre o que fizeram.

2.1.3. Síntese relativa ao SIR no Teste1

Na análise dos dados relativos ao desempenho em SIR no Teste 1, considerámos o que os alunos sublinharam e a forma como sublinharam.

Considerámos também os dados relativos à reflexão dos alunos sobre o que sublinharam e como sublinharam, obtidos a partir das respostas a duas perguntas sobre esses aspectos.

Assim, fizemos o levantamento das unidades linguísticas do Texto 1 e do Texto 2 que os alunos sublinharam. Procurámos, depois, verificar até que ponto aquilo que os alunos sublinharam nos textos apresentados era efectivamente importante para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

Constatámos que os alunos sublinharam a maior parte dos elementos dos textos que eram relevantes, mas sublinharam também muitos outros elementos que não eram importantes para resolver o problema que lhes tinha sido apresentado. Isto parece demonstrar que os alunos, nas circunstâncias em que realizaram o trabalho proposto, tiveram dificuldade em fazer a distinção entre os elementos do texto que se referiam à informação relevante e os elementos que diziam respeito à informação acessória.

A partir da análise destes dados e dos dados relativos à reflexão dos alunos sobre o tipo de unidades linguísticas que tinham sublinhado preferencialmente, que aponta no mesmo sentido, podemos concluir que os alunos evidenciaram um domínio inadequado dos mecanismos que podem ser mobilizados para hierarquizar e destacar o que no texto corresponde à informação mais importante, tendo em vista a resolução de um determinado problema.

Por conseguinte, parece importante realizar com os alunos um trabalho que os oriente no sentido de identificarem facilmente, a partir da leitura dos textos, as unidades linguísticas que apresentam a informação mais relevante para a resolução do problema colocado.

Na resolução dos exercícios incluídos no Teste 1, os alunos mostraram que, apesar de estarem a frequentar o último ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, não conseguiram utilizar o SIR recorrendo a um conjunto de critérios que permitiriam distinguir os elementos mais importantes no texto dos que não eram pertinentes para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

No que diz respeito à forma como os alunos sublinharam, procurámos verificar quais foram os materiais por eles utilizados para sublinhar e ainda se tinham utilizado diferentes cores e diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito aos materiais utilizados pelos alunos para sublinhar, verificámos que a maioria utilizou preferencialmente o lápis. Apenas uma minoria combinou a utilização de canetas de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores. Verificámos, em termos gerais, que a utilização que os alunos fizeram dos materiais para sublinhar foi a mesma nos dois textos. A partir da análise das respostas à pergunta sobre o modo como sublinharam, verificou-se também que os alunos tinham uma correcta percepção do trabalho desenvolvido no que diz respeito aos materiais utilizados e que a grande maioria não utilizou diferentes materiais, provavelmente porque desconhecia as vantagens da sua utilização.

No que diz respeito à utilização de diferentes cores com finalidades diferentes, verificámos que tal ocorreu nas respostas de apenas quatro alunos. Um desses alunos utilizou as diferentes cores para distinguir informação sublinhada em função dos diferentes parágrafos do texto em que ela se integrava. Relativamente aos restantes três alunos, constatámos que eles utilizaram, no Texto 1 e no Texto 2, diferentes cores e/ou diferentes materiais (lápis e caneta) para hierarquizarem a importância da informação sublinhada para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado.

Contudo, constatámos que apenas um dos alunos faz referência a este aspecto na sua resposta à alínea 4.1. e mantém um procedimento coerente no Texto 1 e no Texto 2. Nos restantes três alunos, verificou-se que procederam de maneira diferente no Texto 1 e no Texto 2 e não apresentaram qualquer referência a este facto na sua reflexão sobre o modo como sublinharam.

Verificámos que só três alunos utilizaram diferentes sinais ou traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Todos estes alunos se serviram deste meio para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades linguísticas assinaladas. Contudo, nas respostas de um destes alunos, o resultado final foi pouco satisfatório, uma vez que ele assinalou a quase totalidade do texto. Nas respostas dos restantes dois alunos, consegue-se verificar que a utilização de diferentes traços seguiu diferentes critérios, mas parece evidente a intenção de hierarquizar as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes era atribuída.

Na reflexão dos alunos sobre a forma como sublinharam, nada foi dito sobre a utilização de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como sublinharam, mostrou ainda que alguns alunos associaram procedimentos como “ler o texto com atenção” e “ler várias vezes” ao SIR, o que dá boas indicações sobre os seus procedimentos para realizarem o que lhes foi pedido e sobre a sua capacidade para reflectirem sobre o que fizeram.

2.2. Desempenho dos alunos relativo à tomada de notas (TDN)

Como já dissemos anteriormente, nesta parte do trabalho analisámos as respostas dadas pelos alunos ao Teste 1 relativamente à TDN, no que se refere a duas categorias: “Notas elaboradas pelos alunos” e “Como tiraram notas”.

Estas respostas diziam respeito a uma parte do Exercício 3 e do Exercício 4.

2.2.1. Notas elaboradas pelos alunos

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, tivemos em conta as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.2, em que lhes era pedido para tirarem as notas consideradas importantes para a resolução do problema apresentado a partir do Texto 1 e do Texto 2.

É de referir que considerámos como notas todas as unidades linguísticas (palavras, expressões ou frases) que os alunos escreveram, quer no enunciado, quer na folha de resposta, acompanhadas, ou não, de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho apresentada.

Na análise das notas elaboradas pelos alunos, tivemos em consideração o suporte em que as notas foram registadas (folha em que lhes foi apresentado o texto ou folha de resposta), a quantidade de notas que cada aluno redigiu, a sua relação com o texto que lhes serviu de fonte e o tipo de notas.

No que se refere à relação das notas com a fonte, procurámos analisar o grau de processamento da informação que estas apresentavam relativamente à fonte. Assim, considerámos que as notas poderiam corresponder a:

- transcrições do texto fonte, quando apresentavam, *ipsis verbis*, partes do mesmo;

- complementos ao SIR, quando se apresentavam como palavras ou frases que funcionavam em articulação com as partes do texto que tinham sido sublinhadas, completando-as ou chamando a atenção para essas partes do texto;

- esclarecimentos, quando eram constituídas por palavras ou expressões que tinham como finalidade esclarecer significados de palavras ou expressões que ocorriam no texto fonte;

- tópicos, quando correspondiam a palavras ou expressões que apresentavam muito sumariamente aspectos importantes desenvolvidos no texto;

- sínteses, quando permitiam fazer o registo sumário das ideias principais do texto através de frases ou esquemas que se afastavam, de alguma forma, das exactas palavras apresentadas no texto fonte.

No que se refere ao tipo de notas, procurámos identificar os traços dominantes que podiam aproximar as notas elaboradas pelos alunos de cada uma das modalidades descritas no Capítulo 3:

- notas lineares, que se sucedem continuamente na folha, da esquerda para a direita e de cima para baixo, muito ligadas ao texto fonte e muito densas;

- anotações à margem, que correspondem a palavras escritas à margem do texto-fonte e funcionam como uma espécie de título ou subtítulo que ajuda no processamento da informação;

- notas lineares estruturadas, que apresentam informação seleccionada e se servem da disposição na página para evidenciar a organização das ideias de acordo com a sua importância relativa;

- plano esquemático, que assenta num conjunto de títulos e subtítulos a que são associadas as diferentes ideias (principais ou complementares) e se serve da disposição desses elementos na página para evidenciar a respectiva organização;

- resumo, que se apresenta sob a forma de um texto e é entendido como um conjunto de títulos e subtítulos, ligados por conectores, sintetizando as ideias importantes que é necessário reter;

- notas baseadas em palavras-chave, que podem ser lineares (quando se apresentam sob a forma de elementos essenciais – palavras-chave – que permitem recuperar as ideias do texto e se sucedem continuamente na folha – da direita para a esquerda e de cima para baixo) ou não lineares (quando as ideias, traduzidas por palavras-chave, são dispostas na

página de modo a mostrar o seu grau relativo de importância, sendo as ligações e dependências entre as várias palavras-chave assinaladas de diversas maneiras, incluindo setas, cores e figuras geométricas);

- notas pré-planificadas, que apresentam informações precisas relacionadas com categorias estabelecidas previamente à TDN.

Nesta análise, começamos por apresentar os dados relativos às notas redigidas na folha em que os textos foram apresentados aos alunos e, de seguida, os relativos às notas redigidas na folha de resposta, que podiam estar relacionadas com cada um dos textos individualmente ou com os dois textos em simultâneo.

2.2.1.1. Texto 1

Da análise das respostas dos alunos à alínea 3.2.2, no que se refere ao Texto 1 (cf. Anexo 13), resultou um conjunto de dados que passamos a apresentar.

Em primeiro lugar, constatámos que todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 1 foram registadas na folha em que o texto foi apresentado aos alunos.

No Quadro 71, apresentamos os dados relativos às notas que os alunos redigiram na folha do Texto 1 e com ele relacionadas.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1		Nº	%
Tiraram notas	5 notas	3	15,8%
	4 notas	6	31,6%
	2 notas	3	15,8%
	1 nota	1	5,2%
Total		13	68,4%
Não tiraram notas		6	31,6%
Total		19	100%

Quadro 71: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 do Teste 1 na folha de apresentação do texto

Em primeiro lugar, constatámos que a maior parte dos alunos tirou notas relacionadas com o Texto 1: treze alunos (68,4%) tiraram notas e seis alunos (31,6%) não tiraram qualquer nota.

Em segundo lugar, verifica-se que, entre os que tiraram notas, há diferença entre o número de notas que cada aluno apresenta: três alunos (15,8%) escreveram cinco notas,

seis alunos (31,6%) escreveram quatro notas, três alunos (15,8%) escreveram duas notas e um aluno (5,2%) escreveu uma nota.

Analisadas todas as respostas, verificámos que as notas apresentam características diferentes. Assim, encontramos notas destinadas a apresentar a síntese de diferentes partes do texto, notas destinadas a esclarecer uma palavra ou uma expressão do texto, notas resultantes da selecção e transcrição de partes do texto, notas que evidenciam um tópico relacionado com o texto e notas que funcionam como complemento ao SIR.

Os alunos que apresentam notas relacionadas com o Texto 1 são o Aluno nº 1, o Aluno nº 2, o Aluno nº 4, o Aluno nº 8, o Aluno nº 9, o Aluno nº 12, o Aluno nº 13, o Aluno nº 15, o Aluno nº 16, o Aluno nº 18, o Aluno nº 19, o Aluno nº 20 e o Aluno nº 21.

Relativamente ao Aluno nº 1, verifica-se que cada uma das quatro notas que apresenta está relacionada com um dos quatro parágrafos do texto. O aluno procurou fazer uma síntese da informação que tinha sido objecto do SIR em cada um desses parágrafos.

Relativamente ao Aluno nº 2, verifica-se que quatro das cinco notas que apresenta procuram fazer uma síntese da informação mais importante de cada um dos quatro parágrafos do texto. A quinta nota corresponde a um esclarecimento do significado de uma expressão do terceiro parágrafo do texto.

Relativamente ao Aluno nº 4, verifica-se que, das cinco notas, as duas primeiras apresentam uma síntese de cada um dos dois primeiros parágrafos. Duas outras notas procuram apresentar uma síntese do terceiro parágrafo. A última nota é um esclarecimento do significado de uma palavra do quarto parágrafo do texto.

Relativamente ao Aluno nº 8, verifica-se que três das quatro notas correspondem a tentativas de síntese dos 2º, 3º e 4º parágrafos. A quarta nota apresenta um esclarecimento relativo ao significado de uma palavra do 3º parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 9, verifica-se que cada uma das quatro notas apresentadas corresponde a uma tentativa de fazer a síntese de cada um dos quatro parágrafos. Contudo, é de salientar que a nota em que procura fazer a síntese do terceiro parágrafo não é fiel à informação que nele é apresentada. As lacunas que esta nota apresenta devem-se ao facto de ter sido baseada no SIR que, por sua vez, também apresenta lacunas: não permitia recuperar a informação unicamente a partir do que foi sublinhado.

Relativamente ao Aluno nº 12, verificámos que apresenta uma nota que funciona como chamada de atenção para a parte do texto que está destacada pelo SIR e que nós

considerámos que funcionava como indicação de um tópico que é desenvolvido na expressão que está sublinhada.

Relativamente ao Aluno nº 13, verifica-se que uma das quatro notas corresponde a uma tentativa de síntese do segundo parágrafo. Duas outras correspondem a esclarecimentos sobre o significado de palavras do primeiro e do terceiro parágrafos do texto. Finalmente, a quarta nota é a transcrição de parte da informação que estava sublinhada no terceiro parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 15, verificámos que a primeira das duas notas apresentada corresponde a uma tentativa de síntese da informação que foi objecto de SIR no primeiro parágrafo. A segunda nota procura ser uma síntese da informação do segundo parágrafo, apresentando, por um lado, aspectos que estão relacionados com o que foi sublinhado nesse parágrafo e, por outro lado, recuperando informação que não tinha sido objecto do SIR.

Relativamente ao Aluno nº 16, verificámos que uma das duas notas procura fazer uma síntese do que foi objecto de SIR no segundo parágrafo do texto. A outra nota corresponde a um esclarecimento sobre o significado de uma expressão do terceiro parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 18, verificámos que uma das quatro notas procura fazer a síntese da informação importante do primeiro parágrafo. As restantes três notas são esclarecimentos sobre o significado de palavras ou expressões. Uma delas está relacionada com o primeiro parágrafo e as outras duas com expressões do segundo parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 19, verificámos que as cinco notas apresentadas estão relacionadas com a informação que foi sublinhada. Assim, nas duas primeiras notas, é transcrita a informação que foi sublinhada no primeiro parágrafo. As restantes três notas correspondem a tentativas de fazer a síntese dos aspectos mais importantes de cada um dos restantes três parágrafos.

Relativamente ao Aluno nº 20, verificámos que uma das quatro notas corresponde a uma tentativa de síntese do primeiro parágrafo. As restantes três são esclarecimentos sobre o significado de palavras do primeiro, terceiro e quarto parágrafos.

Por fim, relativamente ao Aluno nº 21, verificámos que a primeira das duas notas que apresenta na folha do Texto 1 está relacionada com o primeiro parágrafo e funciona como

tópico do que é abordado nesse parágrafo. A segunda nota está relacionada com o terceiro parágrafo e procura ser um complemento ao SIR.

A partir destes dados construímos o Quadro 72, que procura apresentar uma síntese das características das notas dos alunos.

Aluno	Número total de notas	Tipo de notas				
		Síntese	Esclarecimento	Transcrição	Tópico	Complemento ao SIR
A1	4	4				
A2	5	4	1			
A4	5	4	1			
A8	4	3	1			
A9	4	4				
A12	1				1	
A13	4	1	2	1		
A15	2	2				
A16	2	1	1			
A18	4	1	3			
A 19	5	3		2		
A20	4	1	3			
A21	2				1	1
Total	46	28	12	3	2	1
%	100%	60,9%	26,1%	6,5%	4,3%	2,2%

Quadro 72: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de apresentação do texto a partir do Texto 1 do Teste 1

A partir da análise dos dados apresentados no quadro anterior, podemos concluir que a maior parte das notas redigidas pelos alunos, relacionadas com o Texto 1, correspondem a tentativas de síntese de partes do texto que estes consideraram importantes para dar resposta ao problema que tinham para resolver. Constatamos ainda que uma parte importante das notas redigidas destina-se a esclarecer o significado de palavras ou expressões do texto.

Verifica-se ainda que os alunos redigem notas que resultam de uma simples transcrição de partes do texto, outras que se destinam a chamar a atenção para tópicos desenvolvidos no texto e outras que funcionam como complemento do SIR. Contudo, todas estas notas aparecem em reduzido número e foram redigidas por poucos alunos.

Concluindo, podemos verificar que, na maior parte das notas que apresentaram, os alunos procuraram fazer uma síntese do que consideraram mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto, tendo como base aquilo que tinha sido objecto do SIR.

Contudo, há também um considerável número de notas que se destina a registar o significado de expressões ou palavras que pareciam levantar dificuldades na compreensão do texto.

2.2.1.2. Texto 2

Da análise das respostas dos alunos à alínea 3.2.2, no que se refere ao Texto 2 (cf. Anexo 13), resultou um conjunto de dados que passamos a apresentar em seguida.

Em primeiro lugar, constatámos que todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 2 foram registadas na folha em que o texto foi apresentado aos alunos, tal como aconteceu também com as notas relacionadas com o Texto 1.

No Quadro 73, vamos apresentar os dados relativos às notas elaboradas pelos alunos na folha do Texto 2 e com ele relacionadas.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2		Nº	%
Tiraram notas	6 notas	1	5,3%
	3 notas	3	15,7%
	2 notas	1	5,3%
	1 nota	1	5,3%
Total		6	31,6%
Não tiraram notas		13	68,4%
Total		19	100%

Quadro 73: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 do Teste 1 na folha de apresentação do texto

A partir da análise dos dados apresentados no quadro anterior, constatámos que a maior parte dos alunos não tirou notas relacionadas com o Texto 2: apenas seis alunos (31,6%) tiraram notas contra treze (68,4%) que não tiraram qualquer nota.

Em segundo lugar, verifica-se que, entre os que tiraram notas, há diferença entre o número de notas que cada um apresenta: um aluno escreveu seis notas, três escreveram três notas, um aluno escreveu duas notas e um outro aluno escreveu uma nota.

Analisadas todas as respostas, verificámos que as notas apresentam características diferentes. Assim, encontramos notas destinadas a apresentar a síntese de diferentes partes do texto e outras destinadas a esclarecer o significado de palavras ou expressões do texto.

Os alunos que apresentaram notas relacionadas com o Texto 2 foram o Aluno nº 1, o Aluno nº 2, o Aluno nº 13, o Aluno nº 19, o Aluno nº 20 e o Aluno nº 21.

Relativamente ao Aluno nº 1, verifica-se que, das duas notas apresentadas, uma delas procura fazer uma síntese da informação do primeiro parágrafo, tendo como base a informação que tinha sido sublinhada. A segunda nota procura apresentar uma síntese da informação que foi sublinhada no segundo e no terceiro parágrafos.

Relativamente ao Aluno nº 2, verifica-se que todas as três notas apresentadas se baseiam no que foi sublinhado. A primeira nota faz uma síntese do primeiro parágrafo, a segunda apresenta uma síntese da informação do segundo parágrafo e a terceira apresenta uma síntese da informação do terceiro parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 13, verifica-se que, das seis notas apresentadas, cinco são esclarecimentos sobre o significado de palavras do primeiro e do segundo parágrafos. Uma das notas apresenta uma síntese do terceiro parágrafo, em parte baseada na informação que tinha sido sublinhada, mas que, ao mesmo tempo, também recupera informação que não tinha sido sublinhada.

Relativamente ao Aluno nº 19, verifica-se que, das três notas apresentadas, duas procuram fazer uma síntese baseada nas partes sublinhadas no primeiro parágrafo. A outra nota procura esclarecer o significado de uma palavra do primeiro parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 20, verifica-se que todas as três notas procuram esclarecer o significado de palavras do texto. A primeira nota está relacionada com uma palavra do título e as outras duas estão relacionadas com palavras do primeiro parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 21, verifica-se que a nota que ele apresenta é uma síntese da informação do primeiro parágrafo, baseada no que tinha sublinhado.

A partir destes dados construímos o Quadro 74 que procura apresentar uma síntese das características das notas dos alunos, escritas na folha do Texto 2.

Aluno	Número total de notas	Tipo de Notas	
		Síntese	Esclarecimento
A1	2	2	
A2	3	3	
A13	6	1	5
A 19	3	2	1
A20	3		3
A21	1	1	
Total	18	9	9
%	100%	50%	50%

Quadro 74: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 2 do Teste 1 na folha de apresentação do texto

A partir da análise dos dados apresentados no quadro anterior, podemos concluir que as notas relacionadas com o Texto 2, registadas pelos alunos na própria folha do texto, se distribuem de igual forma por sínteses de diferentes partes do texto e esclarecimentos do sentido de palavras do texto.

É de salientar que as sínteses têm o parágrafo como unidade de referência e distribuem-se da seguinte maneira pelos três parágrafos: quatro alunos apresentam notas que procuram fazer a síntese do primeiro parágrafo, um aluno faz uma síntese do segundo parágrafo e dois alunos fazem uma síntese do terceiro parágrafo. É de salientar que há ainda um aluno que faz a síntese do segundo e do terceiro parágrafos numa única nota.

Concluindo, podemos salientar que os alunos que escreveram notas relacionadas com o Texto 2 procuraram fazer a síntese da informação do texto que consideraram mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado e também registar os significados de palavras que poderiam dificultar a sua compreensão.

Por outro lado verifica-se que, relativamente ao Texto 2, os alunos não redigiram notas com outras características, como aconteceu relativamente ao Texto 1.

2.2.1.3. Notas na folha de resposta

Além das notas que foram anteriormente referidas, relacionadas com cada um dos textos e registadas nas próprias folhas em que estes são apresentados, alguns alunos escreveram outras notas que estão relacionadas simultaneamente com os dois textos. Estas

notas foram redigidas na folha de resposta por três alunos (Aluno nº 15, Aluno nº 21 e Aluno nº 22).

Assim, o Aluno nº 15 apresentou uma nota linear, constituída por um único parágrafo. Nesta nota, o aluno começa por apresentar os dados que tinha na primeira nota, relacionada com o primeiro parágrafo do Texto 1, acrescentando-lhe outros dados, ainda relacionados com o primeiro parágrafo, que tinham sido sublinhados. Depois, acrescenta informação resultante do terceiro parágrafo do Texto 1, que também tinha sido sublinhada. Finalmente, apresenta a informação que resulta das unidades linguísticas que tinha sublinhado no primeiro parágrafo do Texto 2.

Tendo em conta que este aluno escreveu notas na folha do Texto 1 e que esta nota combina informação oriunda dessas notas e de partes do Texto 1 e do Texto 2 que foi destacada através do SIR, parece-nos que podemos considerar que esta nota, apesar de a numeração que a antecede se referir à parte da proposta de trabalho relacionada com as notas (alínea 2.2.), é uma tentativa de organização da informação que o aluno considerou importante nos textos com vista à resolução do problema que lhe tinha sido apresentado.

O Aluno nº 21 apresenta, na folha de resposta, um texto, constituído por dois parágrafos, antecedido pela indicação de que é a resposta à alínea 3.3. da proposta de trabalho.

É de referir que este aluno apresentou nas folhas dos textos, como já vimos, duas notas relacionadas com o Texto 1 e uma nota relacionada com o Texto 2.

O texto elaborado por este aluno como resposta à alínea 3.3., apresenta tudo o que tinha sido sublinhado no Texto 1 e no Texto 2, chegando ainda a incluir algumas palavras que não estavam sublinhadas, mas que eram necessárias para uma correcta compreensão das frases. Toda a informação que está relacionada com o Texto 1, com excepção de uma frase do quarto parágrafo, é apresentada no primeiro parágrafo da nota do aluno, pela mesma ordem em que aparece no texto fonte. A informação que está relacionada com o Texto 2 é apresentada no segundo parágrafo, sendo-lhe acrescentada, no final, a frase que tinha sido sublinhada no último parágrafo do Texto 1.

Podemos assim concluir que este aluno utilizou as notas para referenciar de forma sumária os diferentes tópicos que considerou importantes para a resolução do problema que lhe era apresentado.

O Aluno nº 22, que não registou qualquer nota nas folhas em que os textos lhe foram apresentados, regista na folha de resposta uma frase em que faz uma referência superficial e incoerente ao assunto dos dois textos: *«Gil Vicente nesta cena “clero” pretende expor em publico a má crença religiosa do clero e a má utilização dos poderes do clero, pela crença religiosa que ninguém respeita etc....»*.

Concluindo, podemos dizer, em primeiro lugar, que apenas três alunos utilizaram a folha de resposta para tirar notas e para organizar a informação recolhida a partir dos dois textos que lhes foram apresentados como fonte de informação para resolverem o problema apresentado. Destes três alunos, apenas dois (Aluno nº 15 e Aluno nº 21) utilizaram em simultâneo as folhas em que os textos lhes foram apresentados para tirar notas.

Nenhum dos alunos que utilizaram a folha de resposta para registar as suas notas, ou para organizar a informação recolhida a partir dos dois textos, redige notas na folha de resposta que estivessem relacionadas apenas com um dos textos.

2.2.1.4. Reflexão dos alunos sobre o que serviu de base à tomada de notas

A partir da análise das respostas dadas pelos alunos à alínea 4.4. do Teste 1 (cf. Anexo 13), em que lhes era perguntado quais tinham sido os elementos que tinham servido de base à tomada de notas, procurámos ver em que medida essas referências correspondiam ao que considerávamos importante e que poderiam ser objecto de resposta considerada, por nós, aceitável. Concretamente, esperávamos que os alunos, nas suas respostas, indicassem diversos tipos de unidades linguísticas consideradas como relevantes para a tomada de notas, quer nos dois questionários, quer no trabalho com eles desenvolvido ao longo da experiência.

Estas unidades linguísticas poderiam ser: 1 – “Títulos e subtítulos”, 2 – “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”, 3 - “Substantivos”; 4 - “Formas verbais”, 5 - “Elementos de ligação”, 6 - “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” e 7 - “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”.

Além das respostas passíveis de serem integradas nestas categorias, verificámos a existência de outras respostas que incluímos em 8 - “Outros”. Este grupo de respostas foi, por sua vez, subdividido em diversos subcategorias, que correspondem ao conteúdo do que os alunos em questão responderam: a) “Acusações ou críticas de Gil Vicente”; b) “Razões das críticas de Gil Vicente”; c) “Adjectivos”.

Contudo, é de salientar que oito alunos (42,1%) não deram qualquer resposta à alínea 4.4. Destes alunos, quatro não tinham tirado qualquer nota, nem na folha em que os textos eram apresentados, nem na folha de resposta (Aluno nº 5, Aluno nº 10, Aluno nº 11 e Aluno nº 14). Os restantes quatro (Aluno nº 2, Aluno nº 4, Aluno nº 12 e Aluno nº 20) redigiram notas na folha em que os textos eram apresentados, mas não responderam a esta alínea do Teste 1.

No Quadro 75, são apresentados os dados relativos às respostas dadas pelos restantes onze alunos (57,9%) sobre os elementos em que se basearam para tirarem notas.

Relativamente a estes alunos, é de salientar também que um deles (Aluno nº 6) não registou qualquer nota, nem na folha em que os textos eram apresentados, nem na folha de resposta. Outro aluno (Aluno nº 22) apenas registou uma nota na folha de resposta. O Aluno nº 15 apresentou notas na folha em que os textos eram apresentados e na folha de resposta. Os restantes oito alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 8, Aluno nº 9, Aluno nº 13, Aluno nº 16, Aluno nº 18, Aluno nº 19 e Aluno nº 21) apresentaram notas apenas nas folhas em que os textos eram apresentados.

Representações dos alunos sobre elementos usados na TDN		Nº	%
1 - Títulos e subtítulos		0	0,0%
2 - Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais		7	53,8%
3 – Substantivos		0	0,0%
4 - Formas verbais		2	15,4%
5 – Elementos de ligação		0	0,0%
6 - Aquilo que parece de acordo com o que pensa		0	0,0%
7 - Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem		0	0,0%
Total		9	69,2%
8 – Outros	a) Acusações ou críticas de Gil Vicente	2	15,4%
	b) Razões das críticas de Gil Vicente	1	7,7%
	c) Adjectivos	1	7,7%
	Total	4	30,8%
Total		13	100%

Quadro 75: Representações dos alunos sobre elementos usados na TDN no Teste 1

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, 69,2% dos elementos referidos pelos alunos correspondem a elementos que são de grande importância para a TDN. Contudo, estas referências dizem respeito a elementos que estão incluídos em apenas

dois grupos: “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”, com 53,8%, e “Formas verbais”, com 15,4%.

Por outro lado, há 30,8% de referências a elementos que não fazem parte do grupo dos elementos que podem ser considerados mais importantes para, através da TDN, poder recuperar a informação mais importante para a resolução de um problema relacionado com um texto escrito proposto.

Confrontando estes dados com as notas tiradas pelos alunos, podemos verificar que:

- há alunos que tiraram notas, mas não responderam a esta questão sobre os elementos que serviram de base para a TDN;

- a maioria dos alunos, ao tirar um reduzido número de notas, procura que elas se centrem na informação que consideraram como essencial;

- apesar de haver um número considerável de alunos que redigiram notas que procuram esclarecer o significado de palavras e expressões, não há nenhuma resposta à alínea 4.4. que refira as palavras desconhecidas como elemento em que se basearam para a TDN.

As constatações relativas quer ao reduzido número de respostas dadas, quer à referência a um reduzido número de elementos, dentro dos que podemos considerar como importantes para utilizar a TDN de forma vantajosa, permitem-nos concluir que os alunos não têm uma noção de que, além dos aspectos que referiram, há outros elementos que podem ser tidos em consideração aquando da elaboração das notas e que podem ser fundamentais para que estas reproduzam a informação mais importante dos textos utilizados como fonte e o façam de forma fiel.

2.2.1.5. Síntese sobre as notas elaboradas pelos alunos

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, tivemos em conta os dados relativos às respostas às alíneas 3.2.2., 3.3. e 4.4. do Teste 1.

Considerámos como nota todas as unidades linguísticas (palavras, expressões ou frases) que os alunos registaram no enunciado (mais concretamente, na folha em que eram apresentados os textos) ou na folha de resposta, acompanhadas, ou não, de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho que tinha sido apresentada.

A análise das notas elaboradas pelos alunos teve em conta o suporte em que as notas foram registadas (folha em que lhes foram apresentado os textos ou folha de resposta), a

quantidade de notas que cada aluno redigiu, a sua relação com o texto que lhes serviu de fonte e o tipo de notas. Relativamente ao tipo de notas, procurámos verificar qual a função específica que estas desempenhavam: sínteses, esclarecimentos, transcrição do texto que tinha sido objecto do SIR, tópicos e complemento ao SIR.

No que diz respeito ao suporte utilizado pelos alunos para registar as notas, verificámos que a maior parte utilizou exclusivamente a folha de apresentação dos textos. Apenas três alunos apresentaram notas na folha de resposta, tendo dois deles utilizado, em simultâneo, as folhas em que lhes foram apresentados os textos.

Relativamente às notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, verificámos que houve mais alunos a tirarem notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2. Por outro lado, para os alunos que tiraram notas a partir dos dois textos, verificou-se que, à excepção de um (Aluno nº 13), tiraram mais notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2.

Para as notas relacionadas com o Texto 1, verificámos que a maior parte procurava apresentar uma síntese dos aspectos que os alunos tinham considerado como mais importantes para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado. Apareciam também outras, em menor número, que tinham como função registar o significado de palavras ou expressões do texto. Surgiam, ainda, notas que transcreviam partes do texto sublinhadas, notas que apresentavam o tópico abordado em partes do texto que tinham sido sublinhadas e notas que funcionavam como apoio ao SIR.

As notas relacionadas com o Texto 2 dividiam-se em igual número entre notas que apresentavam uma síntese das partes consideradas mais importantes para a resolução do problema apresentado e notas destinadas a registar esclarecimentos sobre o significado de palavras ou de expressões do texto que pareciam oferecer dificuldades aos alunos.

Relativamente às notas apresentadas por três alunos na folha de resposta, verificámos que eram todas notas lineares e funcionavam como tentativas mal conseguidas para organizar a informação recolhida a partir dos dois textos.

Por outro lado, verificámos que a maior parte dos alunos não respondeu à pergunta sobre quais os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN. Além disso, os que responderam referiram-se a um reduzido número de elementos de entre os que podem ser tidos em conta para uma TDN eficiente.

Estes dados parecem evidenciar que a maior parte destes alunos desconhecia a forma de realizar a tomada de notas, de modo a poder usufruir das vantagens que ela lhes pode proporcionar para apresentar uma boa resposta ao problema que lhes tinha sido proposto.

Por esta razão, os alunos não articulavam convenientemente as diferentes fases do trabalho sobre os textos, os que os impedia de otimizar o esforço necessário para dar uma resposta adequada ao trabalho que lhes tinha sido proposto.

2.2.2. Como tiraram notas

Para a categoria “Como tiraram notas”, considerámos as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.2., em que lhes era pedido para tirarem as notas consideradas importantes para a resolução do problema apresentado, a partir dos dois textos apresentados, que tinham como tema as razões da crítica de Gil Vicente ao Clero.

Considerámos ainda as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.3., em que lhes era pedido que organizassem a informação recolhida, e os dados relativos às respostas dadas pelos alunos à alínea 4.3., em que lhes era pedido que identificassem as técnicas que tinham utilizado para tirar as notas.

Nesta análise, vamos procurar verificar os seguintes aspectos: material utilizado para registar as notas (lápiz, caneta de várias cores, etc.), material utilizado como suporte para a TDN (folha de apresentação dos textos ou folha de resposta que foi disponibilizada aos alunos), utilização de sinais auxiliares e utilização de abreviaturas.

Vamos começar por analisar as notas que estão relacionadas unicamente com cada um dos textos e que foram registadas nas folhas de apresentação dos textos. De seguida, apresentamos a análise das notas registadas na folha de resposta. Por fim, analisaremos os dados resultantes das respostas dos alunos sobre as técnicas que utilizaram na TDN.

2.2.2.1. Texto 1

Como já vimos anteriormente, a maioria dos alunos tirou notas relacionadas com o Texto 1. Contudo seis alunos não tiraram qualquer nota sobre o Texto 1.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar notas, verificámos que, dos que o fizeram, doze usaram lápis e um fê-lo usando lápis e canetas de três cores diferentes.

Este último aluno (Aluno nº 2) utilizou o lápis numa nota, a caneta azul em duas notas, a caneta vermelha numa nota e a caneta cor-de-rosa numa nota. A utilização que faz

das cores está directamente relacionada com a forma como sublinhou o texto: escreve as notas com a mesma cor que utilizou para sublinhar as unidades linguísticas que considerou mais importantes para a resolução do problema que lhe tinha sido apresentado.

Por outro lado, verificámos também que todos os alunos que tiraram notas relacionadas unicamente com o Texto 1 fizeram-no na folha de apresentação do texto, distribuindo as notas pela folha da seguinte maneira:

- três alunos utilizaram a margem direita, a margem esquerda e o espaço entre as linhas do texto;
- dois alunos utilizaram unicamente a margem direita;
- um aluno utilizou unicamente o espaço entre as linhas do texto;
- um aluno utilizou unicamente a margem esquerda;
- um aluno utilizou a margem direita e a margem inferior;
- um aluno utilizou a margem direita e a margem esquerda;
- um aluno utilizou a margem direita e o espaço entre as linhas do texto;
- um aluno utilizou a margem esquerda e o espaço entre as linhas do texto;
- um aluno utilizou a margem direita, a margem inferior e o espaço entre as linhas do texto;
- um aluno utilizou a margem direita, a margem inferior e a margem superior.

Esta distribuição das notas na folha permitia que cada nota fosse facilmente associada às diferentes partes do texto com as quais estava relacionada. Contudo, há alunos que apresentaram outras formas de tornar esta ligação ainda mais óbvia, utilizando diferentes sinais e marcas como chavetas, asteriscos e setas.

A forma utilizada por um maior número de alunos (Aluno nº 8, Aluno nº 16, Aluno nº 18 e Aluno nº 20) é a seta. Estes alunos utilizaram uma seta para fazer a ligação entre palavras ou expressões do texto e as notas que estavam relacionadas com elas.

Um dos alunos anteriormente referidos (Aluno nº 8) assinalou ainda cada um dos quatro parágrafos com um sinal (<), na margem esquerda. Esta forma de assinalar o parágrafo destinava-se a fazer a aproximação entre cada uma das notas que estavam à margem e o parágrafo relacionado com elas.

Um outro aluno (Aluno nº 9) assinalou, na margem esquerda, com uma chaveta, cada um dos parágrafos do texto e, ao lado destas chavetas, colocou notas cujo conteúdo estava relacionado com a informação contida em cada um deles. Também nesta situação se

verifica que as chavetas servem para fazer a ligação entre cada um dos parágrafos e as notas que foram escritas na margem do texto e relacionadas com ele.

Verificámos ainda, no Aluno nº 2, a utilização do asterisco para ligar palavras ou expressões do texto a notas escritas nas margens da folha de apresentação do texto. Estes asteriscos são feitos com lápis ou com caneta, de acordo com a forma como a nota foi escrita.

Além destes sinais, ainda aparecem outros com outras funções.

É o caso de traços, que são utilizados por três alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 4 e Aluno nº 9) para separar as diferentes notas que são escritas nas margens da folha de apresentação do texto. Estes traços estabelecem uma distinção clara entre cada uma das notas, que estão colocadas muito próximas umas das outras.

Encontramos também, em dois alunos (Aluno nº 1 e Aluno nº 18), pequenas setas que são colocadas a iniciar as notas e uma pequena bola que é colocada pelo Aluno nº 8 no início de uma nota. Nestas situações, a função do sinal parece ser apenas a de assinalar o início da nota.

Ao concluir a análise relativa à utilização, no Texto 1, de diferentes sinais para acompanhar as notas, verificamos que a maior parte dos alunos recorre a eles para tornar óbvia a ligação entre determinadas notas que foram redigidas nas margens da folha de apresentação do texto e a parte do texto com a qual estão relacionadas.

Um outro aspecto que analisámos foi a utilização de abreviaturas na redacção das notas. Constatámos que apenas quatro alunos o fizeram: Aluno nº 1, Aluno nº 9, Aluno nº 13 e Aluno nº 15.

O Aluno nº 1 utilizou seis formas abreviadas para representar palavras: “pq”, “q”, “+”, “1”, “ex” e “1a”. A primeira das seis formas - “pq” - foi utilizada quatro vezes na totalidade das notas relacionadas com o Texto 1. As restantes cinco formas foram utilizadas uma vez cada uma. Verifica-se que este aluno utilizou estas formas abreviadas todas as vezes que a palavra em causa ocorreu.

O Aluno nº 9 utilizou duas formas abreviadas: “p/q” e “+”. Estas formas aparecem apenas uma vez cada uma. Em relação à primeira, verifica-se que não é utilizada sempre que ocorre a palavra, uma vez que há uma situação em que escreve “porque”.

O Aluno nº 13 e o Aluno nº 15 utilizaram, uma vez cada um, a forma abreviada “K”. Contudo, enquanto que, nas notas do Aluno nº 13, essa é a única vez que ocorre a palavra a

que corresponde a forma abreviada, nas do Aluno nº 15, também ocorre a palavra “que”, sem ser abreviada.

Concluindo, podemos dizer que poucos alunos se servem das abreviaturas e ainda que os que o fazem se servem de formas utilizadas pelos jovens nas mensagens enviadas pelos telemóveis.

2.2.2.2. Texto 2

Relativamente ao Texto 2, apenas seis alunos escreveram notas. Os restantes treze alunos não escreveram qualquer nota relacionada com o Texto 2.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar notas, verificámos que, dos seis alunos que tiraram notas, quatro fizeram-no a lápis, um fê-lo com caneta, usando três cores diferentes, e um escreveu uma nota com caneta azul e duas com lápis.

O aluno que escreveu notas com três cores diferentes (Aluno nº 2) utilizou uma caneta azul para escrever uma nota, uma caneta vermelha para escrever uma nota e uma caneta cor-de-rosa para escrever uma nota. Este aluno escreve as notas com a mesma cor com que tinha sublinhado as partes do texto que considerou mais importantes, fazendo uma associação inequívoca entre cada uma das notas e a parte do texto com a qual estava relacionada.

Verificámos ainda que todos os alunos que tiraram notas, relacionadas unicamente com o Texto 2, fizeram-no na folha de apresentação do texto, dispondo as notas na folha da seguinte maneira:

- dois alunos escreveram as notas na margem direita da folha;
- um aluno escreveu as notas entre as linhas do texto;
- um aluno escreveu as notas na margem direita e na margem inferior da folha;
- um aluno escreveu as notas na margem esquerda e entre as linhas do texto;
- um aluno escreveu as notas na margem esquerda, entre as linhas e no espaço em branco à esquerda do título.

Tal como acontecia para o Texto 1, esta distribuição das notas na folha do texto permitia que cada uma fosse facilmente associada às diferentes partes do texto com as quais estava relacionada.

Há ainda um aluno (Aluno nº 19) que reforça a ligação entre uma nota e uma palavra do texto à qual está associada através da utilização de uma seta.

Encontramos ainda outros sinais com outras funções. Um aluno (Aluno nº 1) utiliza um traço para separar duas notas que se seguem na margem direita da folha do texto e outro (Aluno nº 2) utiliza um asterisco para assinalar o início de algumas notas.

A partir da análise das notas, pudemos também observar que as redigidas por dois dos alunos apresentam vestígios de terem sido objecto de correcções:

- um aluno escreveu a caneta, riscou e voltou a escrever, apesar de manter o mesmo conteúdo na segunda versão da nota;

- um aluno apagou uma nota que tinha escrito a lápis.

No que diz respeito à utilização de abreviaturas na redacção das notas, pudemos constatar que apenas dois alunos (Aluno nº 1 e Aluno nº 13) o fizeram.

O Aluno nº 1 utilizou duas formas abreviadas: “1a” e “port.”. A primeira forma, “1a”, foi utilizada duas vezes, mas não surge todas as vezes em que a palavra em causa ocorreu. A forma “port.” é utilizada apenas uma vez e corresponde a todas as ocorrências da palavra que substitui.

O Aluno nº 13 utilizou três formas abreviadas: “ñ”, “tá” e “c/”. Estas formas aparecem apenas uma vez cada uma e correspondem a todas as ocorrências das palavras que substituem.

Tal como para as notas relacionadas com o Texto 1, verifica-se que poucos alunos utilizam abreviaturas nas notas relacionadas com o Texto 2.

2.2.2.3. Folha de resposta

A partir da análise das respostas dos alunos, constatámos, como já dissemos, que apenas três alunos (Aluno nº 15, Aluno nº 21 e Aluno nº 22) apresentaram notas na folha de resposta que lhes foi disponibilizada.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar estas notas, verificámos que todos estes alunos utilizaram uma caneta azul. Este aspecto corresponde a uma diferença em relação ao que foi observado, quer nas notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, quer relativamente ao SIR. Aí utilizaram apenas o lápis.

Apesar de utilizarem a caneta, verifica-se que apenas um aluno (Aluno nº 15) apresenta duas rasuras. As notas dos outros dois alunos não contêm rasuras. Isto permite-nos concluir que os alunos consideraram que deviam usar esferográfica por se tratar da folha de resposta ao teste.

Constatámos ainda que nenhum destes alunos recorre a qualquer sinal auxiliar nas notas que redigiu e nenhum utiliza abreviaturas.

Dois alunos (Aluno nº 15 e Aluno nº 22) apresentam apenas um parágrafo, enquanto que um outro apresenta dois parágrafos.

Podemos concluir que estas notas apresentadas pelos alunos na folha de resposta se apresentam com características que as aproximam daquilo que vai ser a resposta final, afastando-se de forma clara das características que apresentam as notas redigidas na folha de apresentação dos textos.

2.2.2.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como tiraram notas

Como já dissemos anteriormente, na alínea 4.3. perguntava-se aos alunos que técnicas tinham utilizado para tirar notas.

A partir da análise das respostas dadas (cf. Anexo 13), verificámos que as técnicas por eles indicadas se podiam relacionar com diferentes aspectos: com a leitura, com o SIR, com o resumo e o registo do mais importante, com o suporte, com a localização espacial das notas nesse suporte, com o material utilizado para registar as notas, com a utilização de sinais auxiliares e ainda com a utilização das notas como ajuda para a compreensão de palavras do texto.

Dois alunos responderam que não tinham tirado notas e cinco alunos não deram qualquer resposta.

No Quadro 76, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos no que diz respeito às referências ao modo como utilizaram a TDN.

Referências dos alunos ao modo como utilizaram a TDN	Nº	%
Referência a aspectos relacionados com a leitura	6	24,0%
Referência a aspectos relacionados com o SIR	3	12,0%
Referência ao resumo e ao registo do mais importante	7	28,0%
Referência ao suporte e localização das notas	6	24,0%
Referência ao material utilizado para registar as notas	1	4,0%
Referência à utilização de sinais auxiliares	1	4,0%
Referência à utilização das notas como ajuda na compreensão de palavras	1	4,0%
Total	25	100,0%

Quadro 76: Referência dos alunos ao modo como utilizaram a TDN no Teste 1

A partir da análise dos dados apresentada no quadro anterior, podemos constatar que o aspecto que é referido por mais alunos, num total de sete, é a elaboração de resumos e o registo do que consideraram mais importante.

Seguem-se as referências a aspectos relacionados com a leitura e ao suporte e localização das notas, sendo cada um destes aspectos indicado por seis alunos.

No que diz respeito aos aspectos relacionados com a leitura, os alunos mencionam a leitura do texto, do parágrafo e do que sublinharam. No que diz respeito ao suporte e à localização das notas, os alunos referem que escreveram nos espaços em branco, ao lado dos textos.

Finalmente, destaca-se ainda a referência ao SIR como trabalho prévio que utilizaram como base para a TDN feita por três alunos (12%).

Estes dados permitem-nos verificar que os alunos que tiraram notas tinham consciência da forma como o fizeram.

Assim, destaca-se o objectivo de registar, ao lado do texto, notas que permitissem recuperar rapidamente a informação essencial assinalada através do SIR.

Destaca-se também a pouca importância que foi concedida pela maior parte dos alunos a aspectos como a utilização de diferentes materiais (caneta ou lápis) ou diferentes cores ou ainda de sinais auxiliares que acompanhassem as notas.

2.2.2.5. Síntese sobre “Como tiraram notas”

No que diz respeito ao modo como os alunos tiraram notas, procurámos analisar o trabalho por eles realizado para responderem ao que lhes tinha sido pedido e os dados relativos à sua reflexão sobre o trabalho realizado.

Em relação ao trabalho realizado, por um lado, analisámos as notas que estavam relacionadas unicamente com cada um dos textos. Por outro lado, analisámos as notas que incorporavam informação que tinha origem em ambos os textos.

Quer em relação a umas, quer em relação às outras, procurámos verificar qual foi o material utilizado pelos alunos para registar as notas (lápis, caneta de várias cores, etc.), o material utilizado como suporte para tirarem notas (folha de apresentação dos textos ou folha de resposta que foi disponibilizada aos alunos), a utilização de sinais auxiliares e a utilização de abreviaturas.

Assim, relativamente ao material utilizado para fazer os registos, verificámos que a maior parte dos alunos que tiraram notas, relacionadas apenas com o Texto 1 ou apenas com o Texto 2, utilizou o lápis para o fazer. Apenas um aluno utilizou canetas de várias cores para tirar notas relacionadas com o Texto 1 com o Texto 2. Um outro aluno utilizou o lápis e uma caneta azul para tirar notas relacionadas com o Texto 2. O aluno que utilizou canetas de várias cores fez corresponder as cores com que escreveu as notas às cores que tinha utilizado para sublinhar a informação que considerou mais importante.

Já no que diz respeito às notas que incorporavam informação que tinha origem em ambos os textos, verificámos que todos estes alunos utilizaram uma caneta azul. Este aspecto corresponde a uma diferença em relação ao que foi observado nestes alunos, quer nas notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, quer no SIR. Aí utilizaram apenas o lápis.

Relativamente aos materiais utilizados pelos alunos como suporte para tirarem notas, verificámos que a quase totalidade das notas foram redigidas nas folhas de apresentação dos textos que serviram de base à TDN. Apenas três alunos utilizaram a folha de resposta para registarem notas e, destes, só um não escreveu notas nas folhas de apresentação do Texto 1 e do Texto 2.

No que diz respeito às notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos, verificámos que foram registadas nos espaços em branco e dispostas de forma a poderem ser facilmente associadas às diferentes partes do texto com as quais estavam relacionadas. Contudo, havia alunos que utilizavam diferentes sinais e marcas (como chavetas, asteriscos e setas) para tornar ainda mais óbvia a ligação entre as notas e as partes dos textos com as quais estavam relacionadas.

No que diz respeito às notas redigidas nas folhas de resposta, verificámos que elas apresentavam características que as aproximavam da resposta final, procurando, de alguma forma, organizar a informação seleccionada para resolver o problema colocado. Por outro lado, estas notas não apresentavam qualquer sinal auxiliar, nem nenhuma abreviatura.

Também verificámos que, quer nas notas redigidas na folha de apresentação do Texto 1, quer na do Texto 2, houve poucos alunos que utilizaram abreviaturas. As abreviaturas utilizadas, em alguns casos, aproximam-se das formas usadas pelos jovens nas mensagens enviadas por telemóvel.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas mostrou que os alunos que tiraram notas tinham consciência da forma como o fizeram.

Esta análise permitiu verificar que a sua principal preocupação era registar, ao lado do texto a que se referiam, notas que permitissem recuperar rapidamente a informação essencial assinalada através do SIR.

Por outro lado, também permitiu constatar a reduzida importância que foi concedida pela maior parte dos alunos a aspectos como a utilização de diferentes materiais e diferentes cores ou, ainda, a utilização de sinais auxiliares que acompanhassem as notas.

2.2.3. Síntese relativa à TDN no Teste 1

Na análise das respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 1 centrados na TDN, tivemos em conta duas categorias: “Notas elaboradas pelos alunos” e “Como tiraram notas”.

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, tivemos em conta os dados relativos às respostas às alíneas 3.2.2., 3.3. e 4.4. do Teste 1.

Considerámos como nota todas as unidades linguísticas (palavras, expressões ou frases) que os alunos registaram no enunciado (mais concretamente, na folha em que eram apresentados os textos) ou na folha de resposta, acompanhadas, ou não, de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho que tinha sido apresentada.

A análise das notas elaboradas pelos alunos teve em conta o suporte em que as notas foram registadas (folha em que lhes foram apresentados os textos ou folha de resposta), a quantidade de notas que cada aluno redigiu, a sua relação com o texto que lhes serviu de fonte e o tipo de notas. Relativamente ao tipo de notas, procurámos verificar qual a função específica que estas desempenhavam: sínteses, esclarecimentos, transcrição do texto que tinha sido objecto do SIR, tópicos e complemento ao SIR.

No que diz respeito ao suporte utilizado pelos alunos para registar as notas, verificámos que a maior parte utilizou exclusivamente a folha de apresentação dos textos. Apenas três alunos apresentaram notas na folha de resposta, tendo dois deles utilizado, em simultâneo, as folhas em que lhes foram apresentados os textos para tirar notas.

Relativamente às notas redigidas pelos alunos nas folhas de apresentação dos textos, verificámos que houve mais alunos a tirarem notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2. Por outro lado, para os alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 e do Texto 2,

verificou-se que, à exceção de um (Aluno nº 13), tiraram mais notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2.

Para as notas relacionadas com o Texto 1, verificámos que a maior parte procurava apresentar uma síntese dos aspectos que os alunos tinham considerado como mais importantes para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado. A par das notas com estas características, apareciam outras, em menor número, que tinham como função registar o significado de palavras ou expressões do texto. Surgiam, também, notas que transcreviam partes do texto sublinhadas, notas que apresentavam o tópico abordado em partes do texto que tinham sido sublinhadas e notas que funcionavam como apoio ao SIR.

As notas relacionadas com o Texto 2 dividiam-se em igual número entre notas que apresentavam uma síntese das partes consideradas mais importantes para a resolução do problema apresentado e notas destinadas a registar esclarecimentos sobre o significado de palavras ou de expressões do texto que pareciam oferecer dificuldades aos alunos.

Relativamente às notas apresentadas por três alunos na folha de resposta, verificámos que eram todas notas lineares e funcionavam como tentativas mal conseguidas para organizar a informação recolhida a partir dos dois textos.

Por outro lado, verificámos que a maior parte dos alunos não respondeu à pergunta sobre quais os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN. Além disso, os alunos que responderam referiram-se a um reduzido número de elementos de entre os que podem ser tidos em conta para uma TDN eficiente.

Estes dados parecem evidenciar que a maior parte destes alunos desconhecia a forma de realizar a tomada de notas de modo a poder usufruir das vantagens que ela lhes pode proporcionar para apresentar uma boa resposta ao problema proposto.

Por esta razão, os alunos não articulavam convenientemente as diferentes fases do trabalho sobre os textos, o que os impedia de otimizar o esforço necessário para dar uma resposta adequada ao trabalho que lhes tinha sido proposto.

No que diz respeito ao modo como os alunos tiraram notas, procurámos analisar o trabalho por eles realizado para responderem ao que lhes tinha sido pedido e os dados relativos à sua reflexão sobre o trabalho realizado.

Em relação ao trabalho realizado, por um lado, analisámos as notas que estavam relacionadas unicamente com cada um dos textos. Por outro lado, analisámos as notas que incorporavam informação que tinha origem em ambos os textos.

Quer em relação a umas, quer em relação às outras, procurámos verificar qual foi o material utilizado como suporte (folha de apresentação dos textos ou folha de resposta que foi disponibilizada aos alunos), o material utilizado para as registar (lápiz, caneta de várias cores, etc.), a utilização de sinais auxiliares e a utilização de abreviaturas.

Assim, relativamente aos materiais utilizados pelos alunos como suporte para tirarem notas, verificámos que a quase totalidade das notas foram redigidas nas folhas de apresentação dos textos que serviram de base à TDN. Apenas três alunos utilizaram a folha de resposta para registarem notas e, destes, só um não escreveu notas nas folhas de apresentação do Texto 1 e do Texto 2.

No que diz respeito às notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos, verificámos que foram registadas nos espaços em branco e que foram dispostas de forma a poderem ser facilmente associadas às diferentes partes do texto com as quais estavam relacionadas. Contudo, havia alunos que utilizavam diferentes sinais e marcas (como chavetas, asteriscos e setas) para tornar ainda mais óbvia a ligação entre as notas e as partes dos textos com as quais estavam relacionadas.

Relativamente ao material utilizado para fazer os registos, verificámos que a maior parte dos alunos que tiraram notas, relacionadas apenas com o Texto 1 ou apenas com o Texto 2, utilizaram o lápis para o fazer. Apenas um aluno utilizou canetas de várias cores para tirar notas relacionadas com o Texto 1 e com o Texto 2. Um outro aluno utilizou o lápis e uma caneta azul para tirar notas relacionadas com o Texto 2.

O aluno que utilizou canetas de várias cores fez corresponder as cores com que escreveu as notas às cores que tinha utilizado para sublinhar a informação que considerou mais importante.

Já no que diz respeito às notas que incorporavam informação que tinha origem em ambos os textos, verificámos que todos estes alunos utilizaram uma caneta azul. Este aspecto corresponde a uma diferença em relação ao que foi observado nestes alunos, quer nas notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, quer no SIR. Aí utilizaram apenas o lápis.

No que diz respeito às notas redigidas nas folhas de resposta, verificámos que elas apresentavam características que as aproximavam da resposta final, procurando, de alguma forma, organizar a informação seleccionada para resolver o problema colocado. Por outro lado, estas notas não apresentavam qualquer sinal auxiliar, nem nenhuma abreviatura.

Também verificámos que, quer nas notas redigidas na folha de apresentação do Texto 1, quer na do Texto 2, houve poucos alunos que utilizaram abreviaturas. As abreviaturas utilizadas, em alguns casos, aproximam-se das formas usadas pelos jovens nas mensagens enviadas por telemóvel.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas mostrou que:

- os alunos que tiraram notas tinham consciência da forma como o fizeram;
- a sua principal preocupação tinha sido registar, ao lado do texto a que se referiam, notas que permitissem recuperar rapidamente a informação essencial assinalada através do SIR;
- a maior parte dos alunos tinha dado pouca importância a aspectos como a utilização de diferentes materiais e diferentes cores ou, ainda, a utilização de sinais auxiliares que acompanhassem as notas.

3. Dados relativos ao Teste 2

Nesta secção do capítulo sobre o desempenho dos alunos relativamente ao SIR e à TDN, vamos apresentar a análise das respostas dadas pelos alunos ao Exercício 3 e ao Exercício 4 do Teste 2, que foi aplicado depois da realização da primeira parte da experiência.

Começámos por analisar o desempenho dos alunos relativo ao SIR e passámos, depois, à análise do desempenho relativo à TDN.

3.1. Desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação relevante (SIR)

Como já dissemos anteriormente, analisámos as respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 2 centrados no SIR tendo em conta duas categorias: “O que sublinharam” e “Como sublinharam”.

Estas respostas diziam respeito a uma parte do Exercício 3 e do Exercício 4.

3.1.1. O que sublinharam

Para a categoria “O que sublinharam”, considerámos as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.1., em que lhes era pedido para sublinharem a informação relevante sobre o assunto indicado, nos dois textos apresentados (Texto 1 e Texto 2). Recordamos que os

dois textos propostos abordavam o papel da mitologia greco-latina n’*Os Lusíadas* de Luís de Camões.

Procurámos verificar qual a percentagem de alunos que tinha sublinhado cada unidade linguística de cada um dos textos e, em particular, a percentagem de alunos que tinha sublinhado o que era verdadeiramente importante para dar resposta ao problema apresentado.

Procurámos também determinar a adequação ou não das unidades linguísticas sublinhadas pelos alunos à resposta que era necessário dar ao problema que lhes tinha sido proposto.

Vamos apresentar os dados relativos a cada um dos textos, em separado.

Ainda na categoria “O que sublinharam”, tivemos igualmente em conta os dados relativos às respostas dadas pelos alunos à alínea 4.2., em que lhes era pedido para referirem o tipo de unidades linguísticas que tinham sublinhado preferencialmente no texto.

3.1.1.1. Texto 1

Da análise do trabalho dos alunos, em que eles procuraram sublinhar as partes mais importantes do Texto 1 para resolver o problema colocado (cf. Anexo 13), resultou um conjunto de dados que tratámos de acordo com as técnicas acima apresentadas.

O resultado desse tratamento dos dados é apresentado no Quadro 77.

P5	10,5 As/ <u>razões que movem os diversos deuses</u> / na sua tomada de posição são/ 21,1 57,9 26,3 42,1 devidamente apontadas por Camões./ Júpiter limita-se a cumprir./ ou antes,/ a fazer 42,1 52,6 57,9 15,8 10,5 15,8 21,1 36,8 47,4 42,1 Cumprir/ as/ decisões dos Fados./ pois/ sabe./ à partida./ que/ é/ inútil lutar contra/ eles:/ 26,3 5,3 0 36,8 10,5 42,1 26,3 31,6 aceita-as./ de resto./ pois/ reconhece o valor dos lusitanos./ Quanto a Vénus./ ela/ imagina/ 21,1 52,6 68,4 42,1 52,6 36,8 que./ ajudando os portugueses./ poderá vir a lucrar:/ eles/ são descendentes dos romanos/ e/ 31,6 47,4 52,6 21,1 31,6 15,8 portanto./ de/ Eneias, seu filho./ de quem/ herdaram uma língua latina:/ são, por outro lado./ 26,3 47,4 26,3 47,4 42,1 36,8 conhecidos como/ devotos do amor./ de que ela é deusa:/ prezam a beleza/ e poderão vir/ a/ 52,6 15,8 21,1 57,9 42,1 15,8 promover o culto de Vénus no Oriente./ se/ por ela forem ajudados; (...)/ Baco/ é./ de certo 15,8 31,6 5,3 15,8 68,4 modo, / o “mau da fita” / – a sua/ psicologia é complexa: / não aceita que os portugueses 68,4 31,6 26,3 36,8 Venham a ser bem sucedidos no Oriente./ vindo, / um dia, / a superar a sua própria fama 36,8 5,3 57,9 nessas paragens. (...)/ Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer:/ se os 57,9 26,3 portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses./ reduzindo os deuses à sua dimensão 26,3 0 10,5 15,8 10,5 15,8 0 De simples mortais. / Ele, / Baco, / não poderá/ consentir em/ tal inversão de valores, / na 0 desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem 0 Do Universo. /	L23 L24 L25 L26 L27 L28 L29 L30 L31 L32 L33 L34 L35 L36 L37
P6	21,1 26,3 A presença da mitologia acompanhará a partir de agora/ toda a narração da viagem. / 15,8 21,1 15,8 21,1 26,3 21,1 15,8 26,3 31,6 36,8 Os/ deuses/ serão/ intervenientes/ sempre/ activos, / quer/ assumindo/ funções de/ adjuvantes/ 31,6 26,3 36,8 26,3 31,6 dos portugueses, / quer de/ oponentes/ ao/ seu êxito. / 0	L38 L39 L40
CT	Pais, Amélia Pinto. Para Compreender Os Lusíadas. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.	L41

Relativamente ao Texto 1, verificámos que apenas um aluno (Aluno nº 15) não sublinhou qualquer unidade linguística.

- no primeiro parágrafo, as passagens “A introdução da (...), do maravilhoso pagão, (...), como vimos já, (...). Só que em (...) que introduz ultrapassa a função de simples

adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do (...), e como já disse, (...), intimamente relacionados, constituindo, (...) seu (...)” (linhas 2 a 7);

- no quinto parágrafo, as palavras “pois” (linha 26) e “Ele” (linha 35) e a passagem “na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão na ordem do Universo” (linhas 35 a 37);

- a indicação da origem do texto (linha 41).

Estes elementos do texto que não foram sublinhados por nenhum aluno correspondem a 14,48% do total do texto. Destes, apenas uma pequena parte (26,03%) deveria ter sido sublinhada.

No grupo dos elementos que não foram sublinhados por nenhum aluno e que deveriam ter sido sublinhados, consideramos que se destacam sobretudo a expressão “*ultrapassa a função de (...) adorno poético*”, que apresenta uma das ideias principais contidas no primeiro parágrafo, importante para compreender o significado do “Consílio dos deuses” n’*Os Lusíadas*, e outro que, pelo menos em parte, também deveria ter sido sublinhado: a indicação da origem do texto.

Por outro lado, verifica-se que as unidades linguísticas do texto que foram mais sublinhadas pelos alunos (com percentagens entre 76% e 100%) foram:

- “*futuro dos homens*” (linha 9);
- “*Júpiter*” (linha 12);
- “*devem ou não ajudar os navegadores*” (linha 13);
- “*Vénus (...) defende que os portugueses sejam ajudados*” (linhas 17 e 18);
- “*Baco*” (linha 18).

Estes elementos do texto correspondem apenas a 3,57% do total do texto, mas todos eles são importantes para dar resposta ao que era solicitado aos alunos.

As unidades linguísticas que foram sublinhadas por 51% até 75% dos alunos correspondiam a 20,44% do total do texto. Destas, 84,47% podem-se considerar importantes para responder ao que era solicitado.

As unidades linguísticas que foram sublinhadas por 26% até 50% dos alunos correspondiam a 34,52% do total do texto. Contudo, destas palavras, apenas 37,93% podiam ser consideradas importantes para responder ao que era solicitado.

As unidades linguísticas que foram sublinhadas por 1% até 25% dos alunos correspondem a 26,98% do total do texto. Destas palavras, apenas 37,5% podem ser consideradas importantes para responder ao que era solicitado.

Verifica-se, em termos gerais, que os elementos do texto que foram sublinhados por mais de 50% dos alunos são, na sua maior parte, importantes para a resolução do problema apresentado.

Constata-se, portanto, que, para darem resposta ao que lhes era solicitado, a maior parte dos alunos sublinhou alguns elementos do texto que eram importantes, mas uma boa parte dos elementos importantes não foi sublinhada. Por outro lado, também sublinharam bastantes elementos do texto que não eram importantes relativamente ao problema apresentado.

Contudo, verifica-se que a maior parte dos alunos sublinhou menos quantidade de unidades linguísticas do que a que correspondia à totalidade das unidades linguísticas do texto que considerámos importantes para dar resposta ao problema apresentado. Apenas dois alunos (Aluno nº 4 e Aluno nº 14) sublinharam um número ligeiramente superior de unidades linguísticas do texto comparativamente com a proposta por nós apresentada.

Estes dados parecem demonstrar que, nas circunstâncias em que realizaram o trabalho proposto, os alunos ainda tiveram alguma dificuldade em fazer a distinção entre alguns elementos do texto que se referiam à informação importante e outros que diziam respeito a informação acessória.

Podemos, assim, concluir que a forma como os alunos utilizaram o SIR na abordagem ao Texto 1 não permitiu seleccionar toda a informação de que precisavam para dar resposta ao problema que tinham para resolver, nem para facilitar a sua rápida recuperação num momento posterior.

Estes dados, recolhidos depois da implementação da primeira parte da experiência, realçam a importância da realização de um trabalho que oriente os alunos no sentido de distinguirem as unidades linguísticas que são importantes para a resolução do problema colocado e as que não servem essa finalidade, a partir da leitura dos textos. Esta discriminação implica o domínio de um conjunto de critérios para a utilização do SIR que foi apenas utilizado por alguns alunos.

3.1.1.2. Texto 2

Para a análise do que os alunos sublinharam no Texto 2 (cf. Anexo 13), procedemos da mesma forma que para o Texto 1.

Os resultados deste trabalho são apresentados no Quadro 78, que também mostra a parte do texto que considerámos que devia ser sublinhada, destacada a amarelo.

Relativamente ao Texto 2, verificámos que apenas dois alunos (Aluno nº 6 e Aluno nº 15) não sublinharam qualquer unidade linguística.

T	^{5,3} <u>Júpiter</u> ./ (<i>Iuppiter</i> .)	L1
P1	^{47,4} <u>Júpiter é</u> o deus romano assimilado a Zeus./ ^{26,3} <u>É por excelência/</u> ^{36,8} <u>o/</u> ^{52,6} <u>grande deus/</u> ^{47,4} <u>do/</u>	L2
	^{52,6} <u>Panteão romano./</u> ^{26,3} <u>Surge como/</u> ^{31,6} <u>a/</u> ^{42,1} <u>divindade do céu, da luz divina, das condições</u>	L3
	^{42,1} <u>climatéricas./</u> ^{36,8} <u>e também/</u> ^{42,1} <u>do raio e do trovão. (...)/</u>	L4
P2	^{5,3} <u>Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade</u>	L5
	^{5,3} <u>romana./</u> ^{26,3} <u>Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana./</u> ^{21,1} <u>Ele/</u>	L6
	^{31,6} <u>surge/</u> ^{36,8} <u>como/</u> ^{52,6} <u>o/</u> ^{78,9} <u>poder supremo./</u> ^{47,4} <u>o/</u> ^{63,2} <u>«presidente» do Concílio dos Deuses/</u> ^{5,3} <u>(os Dii/</u>	L7
	^{10,5} <u>Consentes)/</u> ^{36,8} <u>aquele de quem/</u> ^{57,9} <u>emana/</u> ^{68,4} <u>toda a autoridade./</u> ^{15,8} <u>É possível que esta concepção,</u>	L8
	^{15,8} <u>que deve muito/</u> ^{21,1} <u>à sua assimilação com Zeus./</u> ^{15,8} <u>tenha sido influenciada, na sua origem,/</u>	L9
	^{21,1} <u>Pelas ideias religiosas etruscas. (...)/</u>	L10
P3	^{31,6} <u>Deus do Capitólio./</u> ^{15,8} <u>Júpiter/</u> ^{10,5} <u>é, durante a República./</u> ^{26,3} <u>a/</u> ^{31,6} <u>divindade a quem o cônsul./</u>	L11
	^{15,8} <u>Quando/</u> ^{21,1} <u>entra em funções./</u> ^{31,6} <u>oferece/</u> ^{21,1} <u>antes do mais/</u> ^{31,6} <u>as suas orações./</u> ^{5,3} <u>É/</u> ^{10,5} <u>a ele/</u> ^{5,3} <u>que/</u> ^{10,5} <u>os/</u>	L12
	^{21,1} <u>triumfadores trazem/</u> ^{15,8} <u>em/</u> ^{21,1} <u>procissão solene a sua</u> ^{5,3} <u>coroa triunfal./</u> ^{21,1} <u>é a ele que/</u> ^{21,1} <u>consagram as</u>	L13
	^{21,1} <u>vítimas rituais/</u> ^{5,3} <u>(touro branco)./</u> ^{21,1} <u>Júpiter é o/</u> ^{42,1} <u>garante da fidelidade/</u> ^{36,8} <u>aos tratados;/</u> ^{5,3} <u>ele/</u>	L14
	^{15,8} <u>preside às/</u> ^{21,1} <u>relações internacionais</u> ^{26,3} <u>por intermédio do Colégio dos/</u> ^{10,5} <u>Feciales/</u> ⁰ <u>(Feciais)./</u> ^{15,8} <u>Na</u>	L15
	⁰ <u>concepção que se fazia dele./</u> ^{5,3} <u>cada vez se tornam/</u> ^{15,8} <u>menos sensíveis as suas antiquíssimas</u>	L16
	^{15,8} <u>atribuições «meteorológicas»./</u> ⁰ <u>cuja recordação se/</u> ^{5,3} <u>conserva apenas em algumas</u>	L17
	^{5,3} <u>expressões como/</u> ^{10,5} <u>sub dio./</u> ^{5,3} <u>«ao ar livre»./</u> ⁰ <u>etc.</u>	L18
P4	⁰ <u>Com o Império./</u> ^{10,5} <u>os imperadores/</u> ^{15,8} <u>colocam-se/</u> ^{21,1} <u>de bom grado sob a protecção de</u>	L19
	^{21,1} <u>Júpiter./</u> ^{5,3} <u>e alguns/</u> ^{10,5} <u>querem mesmo passar por ser uma/</u> ^{15,8} <u>incarnação do deus. (...)</u>	L20
P5	^{5,3} <u>Em cada cidade de província, o primeiro/</u> ^{10,5} <u>cuidado dos/</u> ^{15,8} <u>arquitectos romanos era</u>	L21
	^{15,8} <u>Erigir um/</u> ^{21,1} <u>Capitólio/</u> ^{15,8} <u>semelhante ao de Roma/</u> ^{5,3} <u>onde/</u> ^{15,8} <u>instalavam/</u> ^{21,1} <u>a Tríade./</u> ^{10,5} <u>no centro da qual/</u>	L22
	^{26,3} <u>imperava Júpiter./</u> ⁰ <u>Assim,/</u> ^{21,1} <u>o deus representava o/</u> ^{26,3} <u>laço político entre</u> ^{21,1} <u>a cidade-mãe,/</u> ^{21,1} <u>Roma,</u>	L23
	^{21,1} <u>é/</u> ^{26,3} <u>as cidades-filhas./</u> ^{21,1} <u>que eram/</u> ^{26,3} <u>a sua imagem em ponto pequeno./</u>	L24
CT	⁰ <u>Grimal, Pierre. Dicionário de Mitologia Grega e Romana, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.</u>	L25
Legenda: De 76% a 100%, de 51% a 75%, de 26% a 50%, de 1% a 25%, 0%, Texto para ser sublinhado.		

Quadro 78: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 2 do Teste 2

A partir da análise do quadro acima apresentado, pode-se verificar que houve elementos do texto que nenhum aluno sublinhou:

- parte do título: (*Iuppiter*) (linha 1);
- “*Na concepção que se fazia dele*” (linha 15/16);
- “*cuja recordação se*” (linha 17);
- “*etc.*” (linha 18);
- “*Com o Império*” (linha 19);
- “*Assim*” (linha 23);
- a indicação da origem do texto (linha 25).

Estes elementos do texto correspondiam a 9,8% do total do texto.

Verificamos que os alunos não sublinharam alguns elementos da indicação da origem do texto que consideramos importantes e que correspondem a 34,48% dos elementos que não foram sublinhados.

Estes dados continuam a realçar o que já tínhamos constatado a partir dos dados relativos ao Texto 1: os alunos não consideraram importante a informação relativa à origem do texto, resistindo à ideia de que estes elementos do texto deveriam ser sublinhados.

Por outro lado, verifica-se que as unidades linguísticas do texto que foram sublinhadas por 76% até 100% dos alunos são apenas “*poder supremo*” (linha 7). Esta parte do texto, que foi sublinhada por 78,95% dos alunos, corresponde a 0,68% do total do texto e faz parte do conjunto dos elementos que considerámos importantes para dar resposta ao que era solicitado.

Verifica-se ainda que as unidades linguísticas que foram sublinhadas por 51% até 75% dos alunos correspondiam a 4,73% do total do texto e que todas elas faziam parte do conjunto de elementos do texto importantes para a resolução do problema proposto.

As unidades linguísticas sublinhadas por 26% até 50% dos alunos correspondiam a 28,04% do total do texto e 56,63% destas incluíam-se nos elementos importantes para dar resposta ao problema apresentado.

Finalmente, as unidades linguísticas sublinhadas por 1% até 25% dos alunos correspondiam a 56,76% do total do texto e apenas 20,83% faziam parte dos elementos importantes para dar resposta ao problema proposto.

Tal como aconteceu relativamente ao Texto 1, verificámos que a maior parte dos alunos sublinhou menos unidades linguísticas no texto do que o que considerámos importante para dar resposta ao problema apresentado. Apenas três alunos sublinharam um número maior de unidades do que o que propusemos (Aluno nº 4, Aluno nº 12 e Aluno nº 16).

Também em relação a este texto se verifica que a forma como os alunos utilizaram o SIR na abordagem ao texto não lhes permitiu seleccionar toda a informação de que precisavam para dar uma boa resposta ao problema que tinham para resolver, nem para facilitar a sua rápida recuperação num momento posterior.

Estes dados podem estar relacionados com o facto de os conhecimentos dos alunos sobre o tema serem reduzidos, o que levou a que não tivessem compreendido a informação apresentada e, por conseguinte, não a considerassem importante. Ou seja, a limitação dos conhecimentos prévios sobre o tema em causa acaba por determinar a não selecção de informação que poderia ser incorporada numa boa resposta à questão que tinham em mãos para resolver.

3.1.1.3. Reflexão dos alunos sobre o que sublinharam

Numa das questões do Teste 2 (alínea 4.2.), tal como no Teste 1, era pedido aos alunos que indicassem que tipo de elementos dos textos tinham sublinhado preferencialmente, a fim de avaliar a sua capacidade de reflexão sobre o trabalho por eles realizado e de ver em que medida essas unidades linguísticas correspondiam às categorias que tínhamos considerado como importantes.

Seleccionámos determinadas categorias, correspondendo a elementos linguísticos considerados relevantes e que foram utilizados, quer nos questionários aplicados aos alunos antes e depois da experiência, quer no trabalho que foi desenvolvido com eles ao longo da mesma: 1 - “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”; 2 - “Substantivos”; 3 - “Formas verbais”; 4 - “Elementos de ligação”; 5 - “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” e 6 - “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”. Incluímos ainda uma última categoria, para abranger os elementos que não pudessem ser incluídos nas anteriores: 7 - “Outros”. Nesta última categoria incluímos a resposta “Adjectivos” dada por um aluno.

A partir da análise das respostas dadas pelos alunos à alínea 4.2. (cf. Anexo 13), reunimos os dados apresentados no Quadro 79, que se referem às respostas dadas por dezasseis alunos sobre os elementos que sublinharam nos textos. Os restantes três alunos não deram qualquer resposta.

Elementos referidos pelos alunos como tendo sido sublinhados		Nº	%
1- Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais		16	88,8%
2- Substantivos		1	5,6%
3- Formas verbais		0	0,0%
4- Elementos de ligação		0	0,0%
5- Aquilo que parece de acordo com o que pensa		0	0,0%
6- Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem		0	0,0%
Total		17	94,4%
7- Outros	a) Adjectivos	1	5,6%
Total		18	100,0%

Quadro 79: Elementos que os alunos referiram como objecto preferencial do SIR no Teste 2

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, dos dezasseis alunos que responderam, quinze referiram-se apenas a elementos pertencentes a uma das categorias consideradas e um aluno referiu elementos pertencentes a três categorias.

Verifica-se também que 94,4% dos elementos referidos pelos alunos correspondiam às categorias que era essencial destacar no texto para que se tornasse mais fácil apreender a informação mais importante.

A quase totalidade dos elementos indicados pelos alunos (88,8%) estavam incluídos na Categoria 1 - “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”.

As restantes referências distribuem-se de igual modo pela Categoria 2 – “Substantivos”, que é também essencial destacar no texto, e pela Categoria 7 - “Outros”, com a resposta “Adjectivos”.

Verifica-se, assim, a partir das respostas dos alunos ao Teste 2, que tinham conhecimentos sobre alguns dos mecanismos que podem ser mobilizados para hierarquizar e destacar o que no texto corresponde à informação mais importante tendo em vista a resolução de um determinado problema.

Contudo, há aspectos que são importantes e que não foram referidos pelos alunos, como é o caso das “Formas verbais”, dos “Elementos de ligação” e das categorias “Aquilo

que parece de acordo com o que pensa” e “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”.

Ora, se compararmos estes dados relativos à reflexão dos alunos sobre o seu desempenho com os resultados da análise do que os alunos sublinharam com vista à resolução do problema que lhes tinha sido apresentado, verificamos que apontam no mesmo sentido. Tal como constatámos, a maior parte dos alunos sublinhou alguns elementos importantes nos textos, mas, ao mesmo tempo, a forma como sublinharam não permitiu destacar todas as ideias importantes. Do mesmo modo, agora constatamos que, no que diz respeito à reflexão sobre o seu desempenho, as respostas dadas pelos alunos se centram quase exclusivamente numa das categorias que dizem respeito aos elementos mais importantes.

Podemos concluir que, quer os dados relativos ao desempenho dos alunos, quer os dados relativos à sua reflexão sobre a forma como realizaram a actividade, apontam de igual modo para o domínio de alguns dos mecanismos que podem ser mobilizados para hierarquizar e destacar o que no texto corresponde à informação mais importante para a resolução de um problema, mas que há aspectos que ainda escapam à quase totalidade dos alunos.

3.1.1.4. Síntese sobre “O que sublinharam”

A partir da análise do desempenho dos alunos no Teste 2 relativamente ao que sublinharam, verifica-se que eles sublinharam parte do texto que era pertinente para a resolução do problema proposto, quer no Texto 1, quer no Texto 2.

Por outro lado, há uma parte do texto que também era importante para a resolução do problema que não foi sublinhada por uma boa parte dos alunos, quer no Texto 1, quer no Texto 2, ao mesmo tempo que assinalaram alguns elementos do texto que eram dispensáveis para a resolução do problema apresentado.

Notamos, assim, que o desempenho dos alunos, quer em relação ao Texto 1, quer em relação ao Texto 2, evidenciou uma grande preocupação em seleccionar os elementos mais importantes para dar resposta ao que era solicitado, mas deixou de lado uma boa parte desses elementos, que não foi seleccionada.

A análise das respostas dos alunos à alínea 4.2., em que se lhes perguntava que unidades linguísticas dos textos tinham sublinhado preferencialmente, permitiu-nos

também concluir que eles dominavam alguns mecanismos que podem ser mobilizados para destacar o que no texto corresponde à informação mais importante, tendo em vista a resolução de um determinado problema. Mas havia alguns aspectos importantes que não foram referidos por nenhum aluno, como é o caso de “Formas verbais”, “Elementos de ligação”, “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” ou “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”.

Como já dissemos anteriormente, os dados relativos ao que foi sublinhado pelos alunos, no Teste 2, ou seja, depois da implementação da primeira parte da experiência, põem em evidência a importância da realização de um trabalho continuado, que os oriente no sentido de discriminarem, a partir da leitura dos textos, as unidades linguísticas que apresentam a informação mais importante para a resolução do problema colocado e as partes que não têm importância para essa finalidade.

Na resolução do exercício incluído no Teste 2, os alunos mostraram que, apesar de estarem a frequentar o último ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e de ter sido implementada uma unidade didáctica em que realizaram, com a ajuda do professor, diversos exercícios destinados a desenvolver competências relacionadas com o SIR, tinham ainda algumas limitações na sua utilização recorrendo a um conjunto de critérios que permitiriam distinguir todos os elementos que se revestiam de grande importância no texto dos que tinham pouca importância para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

3.1.2. Como sublinharam

Para a categoria “Como sublinharam”, considerámos também as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.1., em que lhes era pedido para sublinharem a informação relevante, nos dois textos apresentados (Texto 1 e Texto 2).

Tivemos igualmente em conta os dados relativos às respostas dadas pelos alunos à alínea 4.1., em que lhes era pedido para referirem as técnicas usadas para sublinhar.

Na análise da forma como os alunos sublinharam os dois textos que lhes foram apresentados, tivemos em conta os seguintes aspectos:

- 1 - materiais utilizados para sublinhar (caneta, lápis, ...);
- 2 - utilização de diferentes cores com diferentes finalidades;
- 3 - utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

Para além destes aspectos, ainda tivemos em conta as circunstâncias em que se deve proceder ao SIR. Relembramos que, no Capítulo 3, referimos que o SIR deve ser precedido por uma leitura rápida do texto e realizado em simultâneo com uma leitura atenta do mesmo.

Começámos por referir as técnicas que os alunos tinham utilizado para sublinhar unidades linguísticas nos dois textos, a partir da observação das suas respostas à alínea 3.2.1.

Também considerámos as respostas que os alunos tinham dado à pergunta em que se lhes pedia para indicarem as técnicas usadas para sublinhar o texto (alínea 4.1.).

Para concluir, confrontámos o que faziam (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 3.2.1.) e o que diziam que faziam (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 4.1.).

3.1.2.1. Texto 1

O resultado do tratamento dos dados relativos ao material que os alunos tinham utilizado para sublinhar é apresentado no Quadro 80.

Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1			Nº	%
Sublinha	Com lápis		10	52,6%
	Com caneta	Uma cor	1	5,3%
		Várias cores	5	26,3%
	Com lápis e com caneta de 1 cor		2	10,5%
Total			18	94,7%
Não sublinha			1	5,3%
Total			19	100%

Quadro 80: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1 do Teste 2

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, a maior parte dos alunos (52,6%) utilizou o lápis para sublinhar. Verifica-se ainda que, de entre os alunos que utilizaram caneta para sublinhar, um (5,3%) utilizou uma cor e cinco (26,3%) utilizaram várias cores. Por outro lado, verifica-se que dois alunos (10,5%) utilizaram simultaneamente lápis e caneta de uma cor.

Um aluno não sublinhou qualquer unidade linguística no texto.

Uma análise pormenorizada das respostas dos alunos permitiu constatar que dois dos alunos que apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta (Aluno nº 12 e Aluno nº 16) inicialmente tinham sublinhado apenas a lápis. Só num momento posterior é que estes alunos optaram por utilizar a caneta. O Aluno nº 12 apagou o traço que tinha feito a lápis e utilizou caneta vermelha e caneta preta para sublinhar as diferentes partes do texto. O Aluno nº 16 optou por sublinhar a caneta azul apenas algumas das unidades linguísticas, deixando as restantes sublinhadas a lápis.

Verifica-se ainda que o Aluno nº 8, que utilizou o lápis para sublinhar o que considerava importante no texto para responder ao problema colocado, se serviu simultaneamente de uma régua para sublinhar com traços mais certos.

Pode-se, assim, concluir que a maior parte dos alunos não utilizou diferentes cores ou diferentes materiais para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada. Utilizaram preferencialmente o lápis, uma vez que este pode ser facilmente apagado para corrigir o que foi inicialmente feito, no caso de se mudar de ideias.

O segundo aspecto que pretendemos analisar diz respeito à finalidade com que os alunos utilizaram ou não diferentes materiais (lápis ou caneta) ou diferentes cores para destacarem informação com diferentes níveis de importância.

Como observámos no Quadro 80, apenas cinco alunos utilizaram canetas de várias cores (Aluno nº 2, Aluno nº 6, Aluno nº 12, Aluno nº 13, Aluno nº 22) e apenas dois alunos utilizaram o lápis em conjunto com caneta de uma cor (Aluno nº 11 e Aluno nº 16). Ou seja, apenas sete alunos se socorreram da utilização de diferentes materiais para sublinhar.

Importa, portanto, verificar qual a finalidade com que estes alunos utilizaram as diferentes cores ou os diferentes materiais.

A partir da análise das respostas desses sete alunos, constatámos, em primeiro lugar, que apenas um deles (Aluno nº 11) tinha sublinhado o título do texto e unidades linguísticas do corpo do texto. Os restantes seis alunos apenas tinham sublinhado unidades linguísticas do corpo do texto. Ninguém sublinhou qualquer elemento relacionado com a indicação da origem do texto.

Relativamente ao Aluno nº 2, que utilizou caneta de várias cores, verificámos que usou duas canetas azuis, uma caneta cor-de-laranja, uma caneta vermelha e uma caneta cor-de-rosa.

Com a caneta azul mais escura, sublinhou, no primeiro parágrafo, duas unidades linguísticas: “*os planos da Viagem e dos Deuses*” (linha 5) e “*acção central d’Os Lusíadas*” (linha 7).

Usou caneta cor-de-laranja para sublinhar, no segundo parágrafo, as seguintes unidades linguísticas: “*A realização deste 1º Consílio*” (linha 8); “*deuses são chamados a intervir*” (linhas 8/9); “*coragem e valor*” (linha 11); “*devem ou não ajudar*” (linha 13) e “*coroados de êxito*” (linha 15).

No terceiro e no quarto parágrafos, utilizou a caneta vermelha. No terceiro parágrafo, sublinhou “*Dois partidos se formam*” (linhas 16/17), “*encabeçado pela deusa do Amor, Vénus*” (linha 17), “*defende que os portugueses sejam ajudados*” (linhas 17/18) e “*por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda*” (linhas 18/19). No quarto parágrafo, sublinhou “*Marte*” (linha 20) e “*Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses*” (linhas 21/22).

No quinto parágrafo, utilizou a caneta cor-de-rosa para sublinhar “*Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados*” (linhas 24/25), “*inútil lutar contra eles;*” (linha 25), “*aceita-as*” (linha 26), “*reconhece o valor dos lusitanos*” (linha 26), “*ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e,*” (linha 27), “*de Eneias, seu filho,*” (linha 28), “*devotos do amor*” (linha 29), “*prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente,*” (linhas 29/30), “*Baco é,*” (linha 30), “*o ‘mau da fita’*” (linha 31), “*psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente*” (linhas 31/32), “*superar a sua própria fama*” (linha 32) e “*se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses*” (linhas 33/34).

Finalmente, utilizou azul claro para sublinhar, no sexto parágrafo, as seguintes unidades linguísticas: “*intervenientes sempre activos*” (linha 39); “*adjuvantes*” (linha 39) e “*oponentes*” (linha 40).

A partir da análise da utilização destas cinco cores, verificamos que apenas uma delas, a vermelha, foi utilizada em mais do que um parágrafo: no terceiro e no quarto parágrafos. As restantes quatro cores foram utilizadas unicamente num parágrafo.

Assim, parece-nos que este aluno não pretendia, através da utilização das diferentes cores, estabelecer uma hierarquização das unidades seleccionadas em função do grau de importância. Quando muito, pretendia sublinhar usando diferentes cores as unidades

pertencentes a diferentes parágrafos, apesar de esta justificação não servir para a utilização do vermelho no terceiro e no quarto parágrafos.

Na sua resposta à alínea 4.1., este aluno escreveu: “Para sublinhar o texto, utilizei canetas de diversas cores”, mas não explicitou a finalidade dessa utilização.

O Aluno nº 6 também utilizou canetas de várias cores: azul, preta, vermelha e cor-de-laranja.

Com a caneta azul, sublinhou, no primeiro parágrafo, duas unidades linguísticas: “*os planos da Viagem e dos Deuses vão*” (linha 5) e “*acção central d’Os Lusíadas*” (linha 7).

A preto sublinhou, no segundo parágrafo, as seguintes unidades linguísticas: “*A realização deste 1º Consílio*” (linha 8), “*chamados a intervir*” (linha 9), “*coragem e valor*” (linha 11), “*devem ou não ajudar*” (linha 13) e “*coroada de êxito*” (linha 15).

A vermelho sublinhou unidades linguísticas no terceiro e no quarto parágrafos. No terceiro parágrafo, sublinhou “*‘partidos’ se formam*” (linha 17), “*encabeçado pela deusa do Amor, Vénus*” (linha 17), “*defende que os portugueses sejam ajudados*” (linhas 17/18) e “*por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda*” (linhas 18/19). No quarto parágrafo, sublinhou “*Marte*” (linha 20), “*tem então uma intervenção decisiva*” (linhas 20/21) e “*incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses*” (linhas 21/22).

Finalmente, a cor-de-laranja sublinhou, no quinto parágrafo, as seguintes unidades linguísticas: “*Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados*” (linhas 24/25); “*inútil lutar contra eles*” (linha 25); “*aceita-as*” (linha 26); “*reconhece o valor dos lusitanos*” (linha 26); “*ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos*” (linha 27); “*Eneias, seu filho*” (linha 28); “*devotos do amor*” (linha 29); “*prezam a beleza e poderão vir*” (linha 29); “*promover o culto de Vénus no Oriente*” (linha 30); “*psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente*” (linhas 31/32) e “*se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses*” (linhas 33/34).

Apenas a caneta vermelha foi usada em mais do que um parágrafo. As restantes três cores foram utilizadas unicamente num parágrafo.

Assim, parece-nos que este aluno não pretendia, através da utilização das diferentes cores, estabelecer uma hierarquização das unidades seleccionadas em função do grau de importância, mas antes sublinhar, recorrendo a diferentes cores, as unidades pertencentes a

diferentes parágrafos, apesar de esta justificação não servir para a utilização do vermelho no terceiro e no quarto parágrafos.

Constata-se uma grande proximidade entre o critério deste aluno para a utilização de diferentes cores e o do Aluno nº 2, cuja resposta analisámos anteriormente.

Na sua resposta à alínea 4.1., o Aluno nº 6 escreveu: “Para sublinhar o texto utilizei canetas de várias cores, assim se torna mais fácil a sua compreensão”. Apesar de tentar apresentar uma finalidade para a utilização de várias cores – facilitar a compreensão –, ela não nos esclarece sobre os critérios subjacentes à sua opção.

Relativamente ao Aluno nº 12, verificámos que usou uma caneta vermelha e uma caneta preta.

Com a caneta vermelha, sublinhou, no segundo parágrafo, “*A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos*” (linhas 8 a 10) e “*Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.*” (linhas 12 a 15). Sublinhou ainda, no terceiro parágrafo, “*no Olimpo, onde os deuses se reuniam*” (linha 16) e “*Dois “partidos” se formam*” (linhas 16/17).

A preto sublinhou, no segundo parágrafo, “*coragem e valor*” (linha 11). No terceiro parágrafo, sublinhou “*Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados*” (linhas 17/18), “*Baco*” (linha 18), “*que é contrário a tal ajuda*” (linha 19). No quinto parágrafo, sublinhou “*reconhece o valor dos lusitanos*” (linha 26), “*Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar*” (linhas 26/27), “*são descendentes dos romanos*” (linha 27), “*herdaram uma língua latina*” (linha 28), “*devotos do amor*” (linha 29), “*prezam a beleza*” (linha 29), “*promover o culto de Vénus no Oriente*” (linha 30), “*Baco é, de certo modo, o ‘mau da fita’*” (linhas 30/31), “*não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens*” (linhas 31 a 33) e “*se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais*” (linhas 33 a 35).

A análise das unidades linguísticas sublinhadas por este aluno com a caneta vermelha e com a caneta preta permite-nos concluir que ele pretendia hierarquizar a informação destacada incluindo-a em dois níveis de importância.

Assim, sublinhou a vermelho as unidades linguísticas que incluiu no primeiro nível, que seleccionou no segundo e no terceiro parágrafos. As que foram destacadas no segundo parágrafo correspondiam ao núcleo central da informação necessária para dar resposta ao problema que era apresentado, ou seja, a informação sobre os objectivos do “1º Consílio dos Deuses n’*Os Lusíadas*”. No terceiro parágrafo, foram assinaladas unidades indicando o local onde decorreu o “Consílio” e sintetizando o que aconteceu de mais importante nessa reunião.

Sublinhou a preto as unidades linguísticas que incluiu no segundo nível de importância e que referem pormenores relacionados com os aspectos sublinhados a vermelho ou desenvolvimentos desses aspectos, ou seja, dados sobre as posições que os deuses tomaram e as razões subjacentes a essas posições.

Como já dissemos anteriormente, este aluno sublinhou em primeiro lugar a lápis e só numa segunda fase é que sublinhou diferentes partes do texto com duas cores. Isto demonstra que ele procurou identificar as unidades linguísticas mais importantes para dar resposta ao problema que tinha para solucionar, mas depois procurou também hierarquizar essa informação. Por outro lado, verifica-se ainda que, neste processo de selecção e hierarquização das unidades mais importantes, em que, numa primeira fase, sublinhou a lápis e, numa segunda fase, a caneta vermelha e a caneta preta, houve algumas unidades linguísticas que deixaram de ser assinaladas.

Esta nossa percepção de que este aluno procurou assinalar o primeiro nível de importância com a caneta vermelha e o segundo nível com a caneta preta é confirmada pela resposta que este aluno deu à alínea 4.1.: “A vermelho sublinhei as ideias principais, ou seja, as ideias que iam de encontro à pergunta formulada no exercício 4 e a preto sublinhei as ideias complementares e menos relevantes.”

Relativamente ao Aluno nº 13, verificámos que usou uma caneta vermelha e uma caneta azul.

A azul apenas sublinhou, no terceiro parágrafo, “*Olimpo*” (linha 16).

A vermelho, sublinhou:

- no segundo parágrafo, “os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos” (linhas 8 a 10), “Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo” (linhas 12/13) e “uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito” (linhas 14/15);

- no terceiro, “Dois ‘partidos’ se formam” (linhas 16/17);

- no quarto, “Marte” (linha 20) e “incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses” (linhas 21/22);

- no quinto, “Júpiter limita-se a cumprir” (linha 24), “a fazer cumprir as decisões dos Fados” (linhas 24/25), “Vénus” (linha 26), “imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar” (linhas 26/27), “Baco” (linha 30), “não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente” (linhas 31/32) e “se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais” (linhas 33 a 35);

- finalmente, no sexto, “sempre” (linha 39) e “quer assumindo funções de ‘adjuvantes’ dos portugueses, quer de ‘oponentes’ ao seu êxito” (linhas 39/40).

Apesar de, na resposta à alínea 4.1., ter dito que tinha utilizado “a técnica de cores”, este aluno apenas sublinhou uma palavra “Olimpo” com uma das duas cores que utilizou. Toda a restante informação foi sublinhada com a caneta vermelha.

Ora, se compararmos a importância da informação que foi sublinhada a vermelho com a da que foi sublinhada com a caneta azul, verificamos que a que foi sublinhada a vermelho se reveste de maior importância do que a que foi sublinhada a azul.

Contudo, dada a desproporção entre a quantidade de informação sublinhada com uma e com a outra, pensamos que não é muito seguro tirar ilações. Este aluno utiliza duas cores, selecciona informação pertinente para a resposta que tem que dar, mas não é claro que ele use as duas cores para destacar informação com um nível de importância diferente.

Parece-nos que este aluno tinha presente que era importante utilizar diferentes cores para sublinhar, mas não conseguiu hierarquizar a informação importante do texto em diferentes níveis para poder aplicar a noção que tinha presente e que referiu na resposta à alínea 4.1.

Finalmente, relativamente ao Aluno nº 22, verificámos que utilizou uma caneta verde e uma caneta azul.

A verde, sublinhou a primeira metade do segundo parágrafo (linhas 8 a 11), todo o terceiro parágrafo (linhas 16 a 19) e todo o sexto parágrafo (linhas 38 a 40).

A azul, sublinhou a segunda metade do segundo parágrafo (linhas 12 a 15) e as primeiras três linhas do quinto parágrafo (linhas 23 a 25).

A partir da análise da utilização destas duas cores, parece-nos que este aluno não pretendeu estabelecer uma hierarquização das unidades seleccionadas pelo grau de importância, mas antes estabelecer uma distinção entre essas unidades em função do assunto. Uma vez que, na proposta de trabalho, lhe era pedido para sublinhar o que considerasse importante relativamente aos assuntos apresentados (“objectivos do 1º Consílio dos deuses em *Os Lusíadas*” e “papel de Júpiter nesse Consílio”), parece-nos que o aluno procurou utilizar as duas cores para distinguir a informação que considerou importante em função de cada um dos dois assuntos. Assim, parece-nos que utilizou a caneta verde para assinalar a informação que considerou importante e que entendeu estar mais relacionada com o primeiro assunto (“objectivos do 1º Consílio dos deuses em *Os Lusíadas*”) e a caneta azul para assinalar a informação que considerou importante e que entendeu estar relacionada com o segundo assunto, ou seja, o papel de Júpiter no Consílio.

Esta leitura da finalidade da utilização do SIR por este aluno também é, de certo modo confirmada pela resposta por ele dada à alínea 4.1, em que escreveu: “A técnica usada foi o sublinhar o mais importante, cada assunto de uma cor diferente.”

Parece-nos, ainda, importante referir que este aluno se serviu do SIR para destacar grandes unidades linguísticas (períodos ou parágrafos) que considerava estarem relacionadas com o problema que tinha para resolver, mas não estabeleceu qualquer hierarquização da importância das unidades menores dentro dessas grandes unidades.

Vamos analisar, de seguida, as respostas dos dois alunos (Aluno nº 11 e Aluno nº 16) que utilizaram o lápis e uma caneta azul.

No primeiro caso (Aluno nº 11), verifica-se que, a caneta azul, sublinhou o título do texto.

Com o lápis, sublinhou unidades linguísticas no corpo do texto:

- no segundo parágrafo, sublinhou “*Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em*” (linhas 12/13) e “*possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem*” (linha 14);

- no terceiro, “*Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença*” (linha 16);

- finalmente, no quinto, “*As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões*” (linhas 23/24).

A utilização de diferentes materiais (lápiz e caneta), por parte deste aluno, teve como finalidade, por um lado, destacar o título, para o que utilizou a caneta azul, e, por outro lado, destacar a informação que considerou mais importante no corpo do texto, o que fez utilizando o lápis. Isto mesmo é afirmado pelo aluno na resposta à alínea 4.1.: “Sublinhei o mais importante e sublinhei o título a cor.”

No segundo caso (Aluno nº 16), verifica-se que, com o lápis, sublinhou algumas unidades linguísticas nos diversos parágrafos do texto, à excepção do quarto parágrafo. Com a caneta azul, sublinhou uma unidade linguística no segundo parágrafo.

No primeiro parágrafo, sublinhou, a lápis, “*os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre*” (linhas 5/6), “*no*” (linha 6) e “*conjunto, a acção central d’ ‘Os Lusíadas’*” (linhas 6/7).

No segundo, sublinhou, a lápis, “*1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir*” (linhas 8/9), “*sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos*” (linhas 9/10), “*Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se*” (linhas 12/13) e “*uma viagem que os Fados haviam já determinado*” (linhas 14/15). Neste parágrafo, sublinhou ainda, primeiro a lápis e, num segundo momento, a caneta azul, “*a pedido de Júpiter*” (linha 12) e “*se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo*” (linha 13).

No terceiro, sublinhou, a lápis, “*Gera-se, no Olimpo*” (linha 16), “*grande desavença. Dois ‘partidos’ se formam: um*” (linhas 16/17), “*Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados*” (linhas 17/18), “*por Baco*” (linha 18) e “*que é contrário a tal ajuda*” (linha 19).

No quinto, sublinhou, a lápis, “*Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados*” (linhas 24/25), “*que é inútil lutar contra eles*” (linha 25), “*reconhece o valor dos lusitanos*” (linha 26), “*Vénus*” (linha 26), “*ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho*” (linhas 27/28), “*Baco*” (linha 30), “*não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama*”

nessas paragens” (linhas 31 a 33), “*se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses*” (linhas 33/34) e “*Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores*” (linha 35).

Parece-nos que este aluno quis destacar dois níveis de importância e assinalou o primeiro nível de importância a caneta azul e o segundo nível de importância, a lápis.

Contudo, a resposta dada por este aluno à alínea 4.1. não é esclarecedora: “As técnicas que utilizei para sublinhar o texto foi o lápis e a caneta.” O aluno enumera os materiais que utilizou, mas não se refere às finalidades dessa utilização.

No entanto, o facto de o aluno ter começado por sublinhar a lápis todas as partes do texto que considerou importantes e, num momento posterior, ter destacado, de entre as que tinha inicialmente seleccionado, duas unidades linguísticas directamente relacionadas com o problema que tinha para resolver, parece confirmar a intenção de dar um destaque maior às unidades sublinhadas a caneta azul, devido à maior importância que lhes reconhecia relativamente às outras unidades sublinhadas.

Ao concluir esta análise relativa à utilização, no Texto 1, por parte dos alunos, de diferentes cores ou diferentes materiais com diferentes finalidades, verificamos, a partir das respostas dos sete alunos que os utilizaram, que entre eles há diferentes situações.

Assim, dois alunos (Aluno nº 2 e Aluno nº 6) utilizaram cinco e quatro cores, respectivamente, e procuraram destacar informação pertencente a diferentes parágrafos, associando diferentes cores a diferentes parágrafos.

Dois outros alunos (Aluno nº 12 e Aluno nº 16) utilizaram diferentes cores ou diferentes materiais para hierarquizar, em dois níveis, a informação que consideraram mais importante.

Um aluno (Aluno nº 13) mostrou que sabia que era importante utilizar diferentes cores para finalidades específicas, tentou utilizá-las, mas teve dificuldade em organizar a informação que considerou importante em diferentes níveis de importância.

Um aluno (Aluno nº 22) utilizou diferentes cores para destacar informação que considerou importante relacionada com diferentes assuntos

E, finalmente, um outro aluno (Aluno nº 11) utilizou diferentes materiais para destacar, por um lado, o título e, por outro lado, a informação que considerou importante no corpo do texto.

A par da utilização de diferentes materiais com diferentes finalidades, pareceu-nos importante analisar também a utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características que pudessem evidenciar uma utilização com diferentes finalidades.

Analizadas todas as respostas, verificámos que havia seis alunos (Aluno nº 6, Aluno nº 12, Aluno nº 14, Aluno nº 16, Aluno nº 19 e Aluno nº 20), em cujas respostas apareciam traços com diferentes características.

No que diz respeito ao primeiro caso (Aluno nº 6), verifica-se que este aluno, como já dissemos, utilizou um traço simples feito com canetas de quatro cores diferentes para assinalar nos diferentes parágrafos do texto a informação que considerou importante. Contudo, no quinto parágrafo, a par deste traço simples, utilizou um traço duplo, feito com a mesma cor com que sublinhou as restantes unidades pertencentes ao mesmo parágrafo, para assinalar “*dos lusitanos*” (linha 26).

A observação atenta desta situação não nos permitiu tirar conclusões seguras acerca da finalidade da utilização do traço duplo para assinalar esta unidade linguística. Contudo, a análise da nota que foi redigida à margem do texto, relacionada com o parágrafo em que a unidade linguística se encontra, permitiu-nos constatar que o aluno a utilizava a par de uma outra, “os portugueses” (linha 27), que também ocorre no mesmo parágrafo, mas altera a ordem pela qual elas aparecem no texto. Ou seja, enquanto que, no texto, aparece em primeiro lugar “lusitanos” e depois “portugueses”, na nota a ordem é inversa. Por outro lado, neste parágrafo, a palavra “portugueses” ocorre três vezes e é sempre sublinhada pelo aluno, enquanto que “lusitanos” ocorre unicamente uma vez. Isto pode significar que o aluno pretendeu destacar, dentro do parágrafo em que se insere, a palavra “lusitanos” para a utilizar posteriormente.

No que diz respeito à segunda situação (Aluno nº 12), verifica-se que este aluno, além de ter utilizado o traço simples, utilizou um traço ondulado, feito com caneta preta, para assinalar, no segundo parágrafo, a unidade linguística “*coragem e valor*” (linha 11) e, no quinto, a unidade “*reconhece o valor dos lusitanos*” (linha 26). Certamente, pretendia, assim, dar maior destaque a estas duas unidades linguísticas, relativamente às que foram sublinhadas com um traço simples da mesma cor.

Através da análise das unidades linguísticas sublinhadas das diferentes maneiras, parece-nos que podemos concluir que elas traduzem diferentes graus de importância da

informação. O primeiro nível, assinalado pelo traço simples feito a caneta vermelha, corresponde ao que o aluno considera como mais importante, tendo em conta o problema proposto. O segundo e o terceiro níveis correspondem a informação complementar. Contudo, dentro desta informação complementar, o aluno procurou realçar algumas unidades linguísticas e, para isso, utilizou o traço ondulado.

No que diz respeito à terceira situação (Aluno nº 14), verifica-se que este aluno, no segundo parágrafo, além de ter utilizado o traço simples, feito a lápis, utilizou também um parêntesis recto para assinalar, na margem esquerda, todo o parágrafo. Poderia, assim, querer dar maior destaque ao parágrafo que apresentava a informação mais importante para responder ao problema colocado.

O Aluno nº 16, além de combinar a utilização de um traço simples feito a lápis com um traço simples feito a caneta azul, utilizou ainda um traço duplo, feito a caneta azul, para sublinhar “*a pedido de Júpiter*” (linha 12). Parece-nos que este aluno pretendia fazer uma distinção entre esta unidade, sublinhada com caneta azul, e a outra sublinhada com a mesma caneta. Na verdade, sendo estas duas unidades muito importantes para responder ao problema colocado, cada uma delas está relacionada com um dos aspectos do problema. Assim, parece-nos que este aluno procurou, através da utilização do traço simples e do traço duplo, relacionar cada uma das unidades com um aspecto do problema que tinha para resolver.

O Aluno nº 19, além de utilizar o traço simples, feito a lápis, utilizou uma vez uma caixa, feita a lápis, para assinalar, no terceiro parágrafo, a unidade linguística “*Olimpo*” (linha 16). Desta forma, este aluno conseguiu dar maior destaque à unidade linguística que nos dá a indicação do local onde se realizou o “*Consílio*”.

Finalmente, o último aluno que apresentava diferentes formas de assinalar o que considerava mais importante (Aluno nº 20), combinou um traço simples, feito a lápis, com um traço mais grosso, também feito a lápis. Com este traço mais grosso sublinhou, no segundo parágrafo, “*havam já determinado*” (linha 15). No terceiro sublinhou “*no Olimpo*” (linha 16), “*portugueses sejam ajudados*” (linha 18), “*por Baco*” (linha 18) e “*que é contrário a tal ajuda*” (linha 19). No quinto, “*deuses*” (linha 34) e “*simples mortais*” (linha 35). Finalmente, no sexto, “*adjuvantes*” (linha 39) e “*oponentes*” (linha 40). Pode-se concluir que este aluno utilizou traços com diferentes características para sublinhar unidades linguísticas do texto que considerava terem diferentes níveis de importância.

Utilizou uma diferenciação entre traço fino e traço grosso, fazendo corresponder ao traço grosso, em nosso entender, um maior grau de importância.

Ao concluir esta análise relativa à utilização, no Texto 1, por parte dos alunos, de sinais ou de traços com diferentes características e com diferentes finalidades, verificamos, a partir das respostas dos seis alunos que o fizeram, que a utilização de diferentes traços segue diferentes critérios, mas parece que em todos eles há determinadas finalidades: hierarquizar as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes é atribuído, destacar algumas unidades linguísticas para serem localizadas mais facilmente, ou estabelecer distinções entre unidades igualmente importantes em função do assunto com que estão relacionadas.

3.1.2.2. Texto 2

No que diz respeito ao material utilizado para sublinhar no Texto 2, o resultado do tratamento dos dados é apresentado no Quadro 81.

Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2			Nº	%
Sublinha	Com lápis		10	52,6%
	Com caneta	Uma cor	3	15,8%
		Várias cores	1	5,3%
	Com lápis e com caneta de 1 ou várias cores		3	15,8%
Total			17	89,5%
Não sublinha			2	10,5%
Total			19	100,0%

Quadro 81: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2 do Teste 2

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, verifica-se que a maior parte dos alunos (52,6%) utilizou o lápis para sublinhar. Verifica-se ainda que, de entre os alunos que utilizaram caneta para sublinhar, apenas um aluno (5,3%) utilizou várias cores e apenas três alunos (15,8%) utilizaram conjuntamente lápis e caneta de uma ou de várias cores.

Tal como aconteceu para o Texto 1, a maior parte dos alunos não utilizou diferentes materiais para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada, optando por utilizar apenas o lápis.

O segundo aspecto que pretendíamos analisar dizia respeito à finalidade com que os alunos tinham utilizado diferentes materiais (lápiz ou caneta) ou diferentes cores.

Como observámos no Quadro 81, houve quatro alunos que utilizaram canetas de várias cores ou caneta e lápis em simultâneo.

Um aluno (Aluno nº 2) usou uma caneta azul e uma caneta vermelha.

Começou por utilizar a caneta azul, no primeiro parágrafo, para sublinhar “*assimilado a Zeus*” (linha 1), “*grande deus do panteão romano*” (linhas 2/3) e “*a divindade do céu, da luz divina, das condições climáticas, e também do raio e do trovão*” (linhas 3/4). No segundo parágrafo, sublinhou também com caneta azul “*como o poder supremo*” (linha 7), “*‘presidente’ do Concílio dos Deuses*” (linha 7) e “*emana toda a autoridade*” (linha 8).

Utilizou a caneta vermelha para sublinhar:

- no terceiro parágrafo, “*divindade a quem o cônsul*” (linha 11), “*oferece antes do mais as suas orações*” (linha 12), “*garante da fidelidade aos tratados*” (linha 14) e “*menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições ‘meteorológicas’*” (linhas 16/17);

- no quarto, “*colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter*” (linhas 19/20) e “*incarnação do deus*” (linha 20);

- no último, “*Capitólio semelhante ao de Roma*” (linha 22), “*a Tríade*” (linha 22) e “*laço político*” (linha 23).

Verificamos que em nenhum parágrafo utilizou mais do que uma cor.

Assim, parece-nos que não havia, por parte do aluno, qualquer intenção de estabelecer uma hierarquização da importância da informação. Este aluno procurava, à semelhança do que já tinha acontecido para o Texto 1, diversificar as cores utilizadas para sublinhar, mas não evidenciava nenhuma finalidade específica para essa utilização.

Relativamente aos restantes alunos que utilizaram lápis e caneta, verificámos que dois (Aluno nº 11 e Aluno nº 16) utilizaram o lápis e uma caneta azul e um (Aluno nº 12) utilizou o lápis, caneta vermelha e caneta preta.

O Aluno nº 11 utilizou a caneta azul para sublinhar a primeira parte do título, “*Júpiter*”.

Utilizou o lápis para sublinhar o que considerou importante no corpo do texto:

- no primeiro parágrafo, sublinhou “*Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus.*” (linha 2);

- no terceiro, *“Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações.”* (linhas 11/12) e *“Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados”* (linha 14);

- no quinto, *“o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma”* (linhas 21/22).

Podemos concluir que este aluno utilizou diferentes materiais para distinguir a parte do título que considerou mais importante das restantes partes do texto, que também considerou importantes.

O Aluno nº 16 utilizou a caneta azul para sublinhar duas unidades linguísticas no primeiro parágrafo: *“Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus”* (linha 2) e *“grande deus do panteão romano”* (linhas 2/3).

Com o lápis, o que considerou mais importante no resto do texto:

- no segundo parágrafo, *“Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana”* (linha 6) e *“o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses”* (linha 7);

- no terceiro, *“Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece”* (linhas 11/12), *“as suas orações”* (linha 12), *“os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal”* (linhas 12/13), *“consagram as vítimas rituais”* (linhas 13/14), *“Júpiter”* (linha 13), *“garante da fidelidade”* (linha 13) e *“cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições”* (linhas 16/17);

- no quarto, *“os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter”* (linhas 19/20);

- finalmente, no quinto, *“o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno”* (linhas 23/24).

Concluindo, parece-nos que este aluno utilizou a caneta azul para assinalar as duas unidades linguísticas que considerou mais importantes e o lápis para assinalar as unidades linguísticas que considerou complementares relativamente às primeiras.

O Aluno nº 12 utilizou uma caneta vermelha, uma caneta preta e o lápis.

Com a caneta vermelha, sublinhou:

- no primeiro parágrafo, *“É por excelência o grande deus do panteão romano”* (linha 2/3);

- no segundo, *“Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses”* (linhas 6/7) e *“aquele de quem emana toda a autoridade”* (linha 8).

Com a caneta preta, sublinhou:

- no primeiro parágrafo, *“divindade do céu, da luz divina, das condições climáticas”* (linhas 3/4) e *“do raio e do trovão”* (linha 4);

- no segundo, *“Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana”* (linha 6);

- no quinto, *“o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno”* (linhas 23/24).

Finalmente, utilizou o lápis para sublinhar:

- no segundo parágrafo, *“pelas ideias religiosas etruscas”* (linha 10);

- no terceiro, *“É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais”* (linhas 12 a 14), *“Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados”* (linha 14) e *“relações internacionais por intermédio do Colégio dos ‘Feciales’”* (linha 15).

Tal como já tinha acontecido para o Texto 1, e como foi referido relativamente à resposta à alínea 4.1., podemos concluir que este aluno utilizava as diferentes cores e materiais para hierarquizar as unidades linguísticas sublinhadas de acordo com o grau de importância que lhes atribuía: o vermelho correspondia à informação essencial, o preto assinalava a informação complementar e, finalmente, as unidades sublinhadas a lápis correspondiam ao terceiro nível de importância considerado.

Ao concluir a análise relativa à utilização, no Texto 2, por parte dos alunos, de diferentes cores ou diferentes materiais com diferentes finalidades, verificámos, a partir das respostas dos quatro alunos que os utilizaram, que entre eles há diferentes situações.

Assim, o Aluno nº 2 utilizou duas cores diferentes para sublinhar as partes que considerou mais importantes no texto, mas não é perceptível outra finalidade para essa utilização além de diversificar as cores utilizadas.

O Aluno nº 11 serviu-se de materiais diferentes para destacar uma parte do título relativamente ao que sublinhou no corpo do texto

Dois outros alunos (Aluno nº 12 e Aluno nº 16) utilizaram diferentes cores ou diferentes materiais para hierarquizar a informação que consideraram mais importante em

diferentes níveis. O Aluno nº 12 hierarquizou a informação em três níveis e o Aluno nº 16 hierarquizou a informação sublinhada em dois níveis.

O último aspecto que considerámos que era importante analisar dizia respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Analisadas todas as respostas dos alunos, verificámos que apenas dois alunos (Aluno nº 12 e Aluno nº 13) tinham utilizado diferentes traços ou sinais.

No que diz respeito ao primeiro caso (Aluno nº 12), verificou-se que, no primeiro parágrafo, a par da utilização de um traço simples feito a caneta vermelha, o aluno tinha utilizado também um traço ondulado, a caneta preta, para sublinhar “*divindade do céu, da luz divina, das condições climáticas*” (linhas 3/4) e “*do raio e do trovão*” (linha 4).

Parece-nos que podemos concluir, na sequência do que já dissemos a propósito da finalidade da utilização das diferentes cores e materiais por parte deste aluno, que ele pretendia também hierarquizar, em dois níveis, a informação complementar destacada a preto. Deste modo, no segundo nível, ele considerava que as unidades que estavam sublinhadas com um traço ondulado se revestiam de maior importância relativamente às restantes que tinham sido sublinhadas com um traço simples.

No que diz respeito ao segundo caso (Aluno nº 13), verifica-se que este aluno sublinhou uma parte do título com um traço duplo e os elementos incluídos no corpo do texto com um traço simples, feitos igualmente com caneta vermelha.

Constata-se que este aluno recorreu a este processo para destacar uma parte do título de forma diferente da que utilizou para as restantes partes do texto que sublinhou.

3.1.2.3. Reflexão dos alunos sobre como sublinharam

Como já dissemos anteriormente, na alínea 4.1., perguntava-se aos alunos como é que tinham sublinhado o texto.

A análise das respostas dadas pelos alunos a essa alínea (cf. Anexo 13), tal como aconteceu para o Teste 1, permitiu-nos verificar que estes referiram a utilização de diferentes processos para assinalar a informação contida nos textos que lhes parecia mais relevante para a resolução do problema proposto: “Ler o texto com atenção”, “Ler várias vezes”, “Sublinhar o mais importante”, “Sublinhar com lápis”, “Sublinhar com uma cor”,

“Sublinhar com diferentes cores, materiais ou traços”, “Utilizar cores ou materiais diferentes para diversas finalidades”.

Constatámos que dois alunos fizeram referência a três processos dos que anteriormente referimos, sete alunos a dois e oito alunos apenas a um dos processos referidos. Assim, temos um total de vinte e oito referências.

Para facilitar o confronto entre os resultados da análise do modo como os alunos sublinharam e os resultados da análise do que diziam acerca do modo como sublinharam, organizámos as referências a cada um dos processos acima indicados em três grupos. O primeiro grupo correspondia às referências a procedimentos que acompanharam o SIR e incluía as respostas “Ler o texto com atenção” e “Ler várias vezes”. O segundo grupo estava relacionado com os materiais utilizados para sublinhar, bem como com a finalidade dessa utilização, e incluía as respostas “Sublinhar com lápis”, “Sublinhar com uma cor”, “Sublinhar com várias cores” e “Utilizar cores diferentes para diversas finalidades”. Finalmente, o terceiro grupo, referido como “Sublinhar o mais importante”, correspondia às respostas em que os alunos apenas disseram que tinham destacado o mais importante no texto.

No Quadro 82, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos.

Referências dos alunos ao modo como utilizaram o SIR		Nº	%
Referências à leitura	Ler o texto com atenção	4	14,3%
	Ler várias vezes	3	10,7%
Total		7	25,0%
Sublinhar	Com lápis	2	7,1%
	Com uma cor	2	7,1%
	Com diferentes cores, materiais ou “traços”	5	17,9%
	Com cores ou materiais diferentes para diversas finalidades	3	10,7%
Total		12	42,8%
Sublinhar o mais importante		9	32,2%
Total		28	100%

Quadro 82: Referências dos alunos ao modo como utilizaram o SIR no Teste 2

A partir da observação do quadro acima apresentado, podemos constatar que 25% das referências estavam relacionadas com a leitura, 42,8% diziam respeito à utilização de

diferentes materiais e cores e 32,2% das referências correspondiam a “Sublinhar o mais importante”.

Destacamos, em primeiro lugar, o grupo das referências aos materiais utilizados para sublinhar. Dentro deste grupo, “Sublinhar com diferentes cores, materiais ou “traços”, com 17,9% do total das referências, e “Sublinhar com cores ou materiais diferentes para diversas finalidades”, com 10,7% do total das referências, destacam-se em relação a “Sublinhar com lápis” e “Sublinhar com uma cor”, cada uma com 7,1% do total das referências.

Da análise destes dados, sobressaíram alguns aspectos que nos parecem importantes.

Por um lado, verifica-se que alguns alunos evidenciaram que tinham presente a associação entre o SIR e a leitura, o que é importante.

Por outro lado, não podemos deixar de evidenciar o facto de as referências a “Sublinhar o mais importante” ocorrerem numa boa parte dos alunos.

Finalmente, o facto de as referências a “Sublinhar com diferentes cores, materiais ou traços” e a “Sublinhar com cores ou materiais diferentes para diversas finalidades” aparecerem entre os aspectos mais referidos também nos parece importante, uma vez que mostra que alguns alunos interiorizaram a importância destes recursos.

3.1.2.4. Síntese sobre “Como sublinharam”

Na análise da forma como os alunos sublinharam a informação relevante para dar resposta ao problema que lhes foi apresentado, tivemos em conta os materiais que os alunos utilizaram para sublinhar, o recurso a diferentes cores ou materiais com diferentes finalidades e a utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito aos materiais que os alunos utilizaram para sublinhar, verificámos que, quer no Texto 1, quer no Texto 2, a maior parte dos alunos (52,6%) utilizou preferencialmente o lápis, uma vez que este pode ser facilmente apagado para corrigir o que foi inicialmente feito, no caso de se mudar de ideias. Apenas uma minoria de alunos (36,8%, no Texto 1, e 21,1%, no Texto 2) combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada.

Verificámos, portanto, em termos gerais, que a utilização que os alunos fizeram dos materiais para sublinhar foi a mesma nos dois textos: a maior parte dos alunos utilizou o lápis; a este grupo, seguiu-se o dos alunos que combinaram a utilização de canetas de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores; finalmente, o grupo menos representado foi o dos alunos que sublinharam com uma cor de caneta. Notámos ainda que dois dos alunos que, no Texto 1, apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta, inicialmente tinham sublinhado apenas a lápis.

A análise das respostas dos alunos à pergunta sobre o modo como sublinharam mostrou que estes tinham presente a importância dos materiais a utilizar no SIR, destacando-se sobretudo a percentagem de referências ao “Sublinhar com diferentes cores, materiais ou traços” e a “Sublinhar com cores ou materiais diferentes para diversas finalidades”, que é superior às restantes referências a outros materiais utilizados. Estes dados mostram que os alunos que utilizaram diferentes materiais ou cores tinham bem presentes as vantagens da sua utilização.

O segundo aspecto que analisámos dizia respeito à finalidade com que os alunos tinham utilizado diferentes cores ou materiais (lápis ou caneta).

No Quadro 83, apresentamos a síntese dos aspectos analisados relativamente aos alunos que utilizaram diferentes cores ou materiais, com vista a articular os dados relativos ao Texto 1 com os dados relativos ao Texto 2.

Finalidade das diferenças nos materiais ou nas cores utilizados	Aluno / Texto		Lápis	Caneta						
				Verde	Preta	Vermelha	Azul A	Azul B	Rosa	Laranja
Informação incluída em diferentes parágrafos	A 2	T 1				X	X	X	X	X
		T 2					X			X
	A 6	T 1			X	X	X			X
		T 2								
Diferentes níveis de importância da informação recolhida	A 12	T 1			X	X				
		T 2	X		X	X				
	A 13	T 1				X		X		
		T 2				X				
	A 16	T 1	X				X			
		T 2	X				X			
Valorização do título	A 11	T 1	X				X			
		T 2	X				X			
Tópicos diferentes	A 22	T 1		X				X		
		T 2						X		

Quadro 83: Utilização de diferentes materiais e/ou cores com diferentes finalidades no Teste 2

A partir da análise dos dados registados neste quadro, constatámos que dois alunos (Aluno nº 2 e Aluno nº 6) utilizaram diferentes cores para sublinhar unidades linguísticas em diferentes parágrafos, sem que nos pareça existir uma intenção de atribuir diferentes graus de importância ao uso de cada uma das cores.

Relativamente aos restantes alunos (Aluno nº 11, Aluno nº 12, Aluno nº 13, Aluno nº 16 e Aluno nº 22), constatámos que todos eles utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais (lápis e caneta) com diferentes finalidades.

Assim, três alunos (Aluno nº 12, Aluno nº 13 e Aluno nº 16) utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais para sublinharem unidades linguísticas que apresentavam diferentes graus de importância em função do problema colocado, quer no Texto 1, quer no Texto 2. Um aluno (Aluno nº 11) serviu-se de materiais diferentes para destacar o título ou parte do título relativamente ao que considerou importante no corpo do texto. E, finalmente, um outro aluno (Aluno nº 22) utilizou diferentes cores para destacar informação que considerou importante relacionada com diferentes tópicos.

Por outro lado, constatámos também que, com excepção do Aluno nº 6, que não sublinhou qualquer unidade linguística no Texto 2, todos os alunos que utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais procederam aproximadamente da mesma maneira

no Texto 1 e no Texto 2, ou seja, utilizaram nos dois textos as diferentes cores ou materiais com a mesma finalidade.

Confrontando o que os alunos fizeram (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 3.2.1.) com o que disseram que fizeram (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 4.1.), verifica-se que poucos alunos utilizaram diferentes materiais e diferentes cores para diversas finalidades, quer no Texto 1, quer no Texto 2, e, ao mesmo tempo, que apenas três alunos fizeram referência a esse aspecto na sua resposta à alínea 4.1. Contudo, é de salientar que estes alunos interiorizaram a importância destes recursos e conseguiram aplicá-los de forma sistemática, sem ajuda, numa situação nova, a dois textos desconhecidos.

No que diz respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades, verificámos que apenas um aluno (Aluno nº 12) o fez simultaneamente nos dois textos. Verificámos também que seis alunos apenas o fizeram num dos textos: o Aluno nº 6, o Aluno nº 14, o Aluno nº 16, o Aluno nº 19 e o Aluno nº 20 fizeram-no no Texto 1 e o Aluno nº 13 fê-lo no Texto 2.

Destes alunos: três (Aluno nº 12, Aluno nº 14 e Aluno nº 20) serviram-se deste meio para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades assinaladas; dois (Aluno nº 6 e Aluno nº 19), para facilitar a localização das unidades linguísticas assinaladas; um (Aluno nº 13), para destacar o título do texto; e, finalmente, um (Aluno nº 16), para relacionar as diferentes unidades destacadas com um aspecto do problema que tinha para resolver.

Na reflexão dos alunos sobre a forma como sublinharam, nada foi dito sobre a utilização de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como sublinharam, além dos aspectos já referidos, mostrou que alguns associaram procedimentos como “ler o texto com atenção” e “ler várias vezes” ao SIR, o que permite concluir que esses alunos utilizaram conscientemente alguns procedimentos que lhes permitiram realizar com algum sucesso o que lhes foi pedido.

3.1.3. Síntese relativa ao SIR no Teste 2

Na análise dos dados relativos ao desempenho em SIR no Teste 2, considerámos o que os alunos sublinharam e a forma como sublinharam nos dois textos propostos.

Considerámos também os dados relativos à reflexão dos alunos sobre o que sublinharam e como sublinharam.

Assim, fizemos o levantamento das unidades linguísticas do Texto 1 e do Texto 2 que os alunos sublinharam. Procurámos, depois, verificar até que ponto aquilo que os alunos tinham sublinhado nos textos apresentados era efectivamente importante para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

Constatámos que eles tinham sublinhado parte do texto que era pertinente para a resolução do problema proposto, quer no Texto 1, quer no Texto 2.

Por outro lado, havia uma parte do texto que também era importante para a resolução do problema que não foi sublinhada por uma boa parte dos alunos, quer no Texto 1, quer no Texto 2, que, paralelamente, assinalaram alguns elementos do texto que eram dispensáveis para a resolução do problema apresentado.

Notamos, assim, que o desempenho dos alunos, quer em relação ao Texto 1, quer em relação ao Texto 2, evidenciou uma grande preocupação em seleccionar os elementos mais importantes para dar resposta ao que era solicitado, mas deixou de lado alguns elementos que eram também importantes.

A análise das respostas dos alunos à alínea 4.2., em que se lhes perguntava que unidades linguísticas dos textos tinham sublinhado preferencialmente, permitiu-nos também concluir que eles utilizaram alguns elementos (“Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais” e “Substantivos”) que podem ser mobilizados para destacar o que no texto corresponde à informação mais importante, tendo em vista a resolução de um determinado problema.

Mas houve outros elementos importantes que não foram referidos por nenhum aluno, como é o caso de “Formas verbais”, “Elementos de ligação”, “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” ou “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”.

Como já dissemos anteriormente, a análise dos dados relativos ao que foi sublinhado pelos alunos, no Teste 2, ou seja, depois da implementação da primeira parte da experiência, põe em evidência a importância da realização de um trabalho continuado, que os oriente no sentido de discriminarem, a partir da leitura dos textos, as unidades

linguísticas que apresentam a informação mais importante para a resolução do problema colocado e as partes do texto que não têm importância para essa finalidade.

Na resolução do exercício incluído no Teste 2, os alunos mostraram que, apesar de estarem a frequentar o último ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e de ter sido implementada uma unidade didáctica em que realizaram, com a ajuda do professor, diversos exercícios destinados a desenvolver competências relacionadas com o SIR, tinham ainda algumas limitações na sua utilização recorrendo a um conjunto de critérios que permitiriam distinguir todos os elementos que se revestiam de grande importância no texto apresentado dos que tinham pouca importância para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

No que diz respeito à forma como os alunos sublinharam, procurámos verificar quais foram os materiais por eles utilizados para sublinhar e ainda se tinham utilizado diferentes cores e diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito aos materiais utilizados pelos alunos para sublinhar, verificámos que, quer no Texto 1, quer no Texto 2, a maior parte dos alunos (52,6%) utilizou preferencialmente o lápis. Apenas uma minoria de alunos (36,8%, no Texto 1, e 21,1%, no Texto 2) combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada.

Concluímos, em termos gerais, que a utilização que os alunos fizeram dos materiais para sublinhar foi a mesma nos dois textos: a maior parte dos alunos utilizou o lápis; a este grupo, seguiu-se o dos alunos que combinaram a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores; finalmente, o grupo menos representado foi o dos alunos que sublinharam com uma cor de caneta. Notámos ainda que dois dos alunos que, no Texto 1, apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta, inicialmente tinham sublinhado apenas a lápis.

A análise das respostas dos alunos à pergunta sobre o modo como sublinharam mostrou que estes tinham presente a importância dos materiais a utilizar no SIR, destacando-se sobretudo as percentagens de referências ao “Sublinhar com diferentes cores, materiais ou traços” - (17,9%) e ao “Sublinhar com cores ou materiais diferentes para diversas finalidades” - (10,7%), que é superior às referências a outros materiais utilizados e a outras finalidades do recurso a materiais e cores diferentes.

Estas observações mostram que os alunos que utilizaram diferentes materiais ou cores tinham bem presentes as vantagens da sua utilização.

No que diz respeito à utilização de diferentes cores com finalidades diferentes, constatámos que dois alunos (Aluno nº 2 e Aluno nº 6) utilizaram diferentes cores para sublinhar unidades linguísticas em diferentes parágrafos, sem que fosse evidente uma intenção de atribuir diferentes graus de importância ao uso de cada uma das cores.

Relativamente aos restantes alunos, constatámos que:

- três (Aluno nº 12, Aluno nº 13 e Aluno nº 16) utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais para sublinharem unidades linguísticas que apresentavam diferentes graus de importância em função do problema colocado, quer no Texto 1, quer no Texto 2;

- um (Aluno nº 11) serviu-se de materiais diferentes para destacar o título ou parte do título relativamente ao que considerou importante no corpo do texto;

- finalmente, um outro aluno (Aluno nº 22) utilizou diferentes cores para destacar informação que considerou importante, relacionada com diferentes tópicos.

Por outro lado, constatámos também que, com excepção do Aluno nº 6, que não sublinhou qualquer unidade linguística no Texto 2, todos os alunos que utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais procederam aproximadamente da mesma maneira no Texto 1 e no Texto 2, ou seja, utilizaram as cores ou os materiais com a mesma finalidade nos dois textos.

Confrontando o que os alunos fizeram (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 3.2.1.) com o que disseram que tinham feito (deduzido a partir das respostas dadas à alínea 4.1.), verifica-se que poucos utilizaram diferentes materiais e diferentes cores para diversas finalidades, quer no Texto 1, quer no Texto 2, e, paralelamente, que apenas três alunos fizeram referência a esse aspecto na sua resposta à alínea 4.1. Contudo, é de salientar que estes alunos tinham interiorizado a importância destes recursos e conseguiram aplicá-los sem ajuda, de forma sistemática, numa situação nova.

No que diz respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades, verificámos que apenas um aluno (Aluno nº 12) o fez nos dois textos. Verificámos também que seis alunos apenas o fizeram num dos textos: o Aluno nº 6, o Aluno nº 14, o Aluno nº 16, o Aluno nº 19 e o Aluno nº 20 fizeram-no no Texto 1 e o Aluno nº 13 fê-lo no Texto 2.

Destes alunos, três (Aluno nº 12, Aluno nº 14 e Aluno nº 20) serviram-se deste meio para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades assinaladas, dois (Aluno nº 6 e Aluno nº 19) para facilitar a localização das unidades linguísticas assinaladas, um (Aluno nº 13) para destacar o título do texto e, finalmente, um (Aluno nº 16) para relacionar as diferentes unidades destacadas com um aspecto do problema que tinha para resolver.

Na reflexão dos alunos sobre a forma como sublinharam, nada é dito sobre a utilização de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como sublinharam, além dos aspectos já referidos, mostrou que alguns alunos associaram ao SIR procedimentos como “ler o texto com atenção” e “ler várias vezes”, o que permite concluir que esses alunos utilizaram conscientemente alguns procedimentos que lhes permitiram realizar com algum sucesso o que lhes foi pedido.

3.2. Desempenho dos alunos relativo à tomada de notas (TDN)

Como dissemos no Capítulo 3, as notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, das cores, em função da sua origem e também em função do seu autor. Devido a esta variabilidade, a análise do conjunto das notas elaboradas pelos alunos torna-se bastante difícil, mesmo tendo em conta que, no exercício concreto realizado, em termos gerais, o objectivo não variava de aluno para aluno.

Tal como fizemos relativamente ao Teste 1, analisámos as respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 2 centrados na TDN tendo em conta duas categorias: “Notas elaboradas pelos alunos” e “Como tiraram notas”.

Estas respostas diziam respeito a uma parte do Exercício 3 e do Exercício 4.

3.2.1. Notas elaboradas pelos alunos

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, considerámos as respostas dadas:

- à alínea 3.2.2, em que lhes era pedido para, a partir do Texto 1 e do Texto 2, tirarem as notas consideradas importantes para a resolução do problema apresentado;
- à alínea 3.3, em que lhes era pedido para organizarem a informação recolhida;

- à alínea 4.4, em que lhes era pedido para indicarem o tipo de unidades linguísticas dos textos que tinham utilizado como base para tirar notas.

É de referir que, para esta nossa análise, considerámos como notas todas as unidades linguísticas (palavras, expressões, frases ou parágrafos) que os alunos escreveram, quer no enunciado, quer na folha de resposta, acompanhadas, ou não, de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho apresentada.

Na análise das notas elaboradas pelos alunos, tivemos em conta a quantidade de notas que cada aluno redigiu, o suporte em que as notas foram registadas e o tipo de notas em função da sua relação com a fonte.

Relativamente ao suporte, procurámos verificar se as notas tinham sido registadas na folha em que lhes tinha sido apresentado o texto ou na folha de resposta.

No que se refere à relação das notas com a fonte, procurámos analisar o grau de processamento da informação que as notas elaboradas pelos alunos apresentavam relativamente à fonte. Assim, considerámos que as notas poderiam corresponder a transcrições do texto fonte, complementos do SIR, esclarecimentos ou comentários, tópicos e sínteses.

Ainda no que se refere ao tipo de notas, sempre que pareceu pertinente ou possível fazê-lo, procurámos identificar os traços dominantes que podiam aproximar as notas elaboradas pelos alunos de cada uma das modalidades descritas no Capítulo 3: “Notas lineares”, “Anotações à margem”, “Notas lineares estruturadas”, “Plano esquemático”, “Resumo”, “Notas baseadas em palavras-chave” e “Notas pré-planificadas”.

Nesta análise, começámos por apresentar os dados relativos às notas redigidas na folha em que os textos foram apresentados aos alunos e, de seguida, às notas apresentadas na folha de resposta, que podiam estar relacionadas com cada um dos textos individualmente ou com os dois textos em simultâneo.

3.2.1.1. Texto 1

Da análise das respostas dos alunos à alínea 3.2.2 e à alínea 3.3, no que se refere ao Texto 1, resultou um conjunto de observações que passamos a apresentar.

Em primeiro lugar, procurámos analisar todas as notas exclusivamente relacionadas com o Texto 1 que foram registadas na folha em que este foi apresentado aos alunos (cf.

Anexo 13). Posteriormente, analisámos as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 1 que foram registadas na folha de resposta (cf. Anexo 13).

No Quadro 84, apresentamos os dados relativos às notas que os alunos redigiram na folha do Texto 1 e com ele relacionadas.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 na folha do texto		Nº	%
Tiraram notas	5 notas	1	5,3%
	4 notas	2	10,5%
	2 notas	2	10,5%
	1 nota	0	0,0%
Total		5	26,3%
Não tiraram notas		14	73,7%
Total		19	100%

Quadro 84: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 do Teste 2 na folha de apresentação do texto

A partir da análise do quadro, constatamos, em primeiro lugar, que a maior parte dos alunos não tirou notas relacionadas com o Texto 1 na folha do texto: apenas cinco o fizeram (Aluno nº 2, Aluno nº 6, Aluno nº 14, Aluno nº 16 e Aluno nº 19).

Em segundo lugar, verifica-se que, entre os alunos que tiraram notas, há diferença entre o número de notas que cada um apresentou: um aluno escreveu cinco notas, dois escreveram quatro notas e outros dois, apenas duas notas.

Também verificámos que as notas de alguns dos alunos apresentam todas características idênticas e desempenham a mesma função, enquanto que outros elaboraram notas com características e funções diferentes.

Relativamente ao Aluno nº 2, verificámos que, das quatro notas por ele apresentadas, as duas primeiras correspondiam a uma síntese de cada um dos dois primeiros parágrafos do texto, a terceira nota a uma síntese do terceiro e do quarto parágrafos do texto e a última a uma síntese do quinto parágrafo. Assim, constatámos que, a partir das notas que tomou, este aluno procurou fazer uma síntese da informação que tinha sublinhado nos parágrafos referidos.

Relativamente ao Aluno nº 6, verificámos que as quatro notas que apresentou faziam uma síntese da informação obtida a partir das unidades linguísticas sublinhadas. A primeira

nota estava relacionada com o primeiro parágrafo, a segunda nota com o terceiro e o quarto, a terceira com o segundo parágrafo e a quarta com o quinto parágrafo.

Relativamente ao Aluno nº 14, verificámos que escreveu duas notas que correspondiam a uma síntese de informação vinda de diferentes partes do texto: a primeira nota dizia respeito a informação contida no segundo parágrafo e a segunda nota a informação proveniente do terceiro e do quarto parágrafos.

Relativamente ao Aluno nº 16, verificámos que escreveu também duas notas que correspondiam a uma síntese de informação retirada de diferentes partes do texto: a primeira nota referia-se a informação sublinhada no segundo parágrafo e a segunda nota a informação que tinha sido objecto do SIR no terceiro, quinto e sexto parágrafos.

Por fim, relativamente ao Aluno nº 19, verificámos que ele escreveu cinco notas com características e finalidades diferentes. Assim, a primeira nota estava associada a uma palavra do segundo parágrafo e procurava ser um esclarecimento baseado em informação recuperada a partir de dados presentes no texto. A segunda nota estava relacionada com as primeiras linhas do segundo parágrafo e funcionava como tópico relativamente ao que era abordado nessa parte do texto. A terceira nota estava relacionada com a última parte do segundo parágrafo e, ao mesmo tempo que esclarecia e recuperava a informação mais importante dessa parte do texto, apresentava também essa informação de uma forma mais sintética. A quarta e a quinta notas funcionavam como indicações relativas aos tópicos que eram apresentados no terceiro e no quinto parágrafos, respectivamente.

A partir destes dados construímos o Quadro 85, que apresenta uma síntese das características das notas que os alunos tiraram a partir do Texto 1 na folha de texto, em função da sua relação com a fonte.

Aluno	Número total de notas	Tipo de notas		
		Síntese	Tópico	Esclarecimento
A2	4	4		
A6	4	4		
A14	2	2		
A16	2	2		
A19	5	1	3	1
Total	17	13	3	1
%	100%	76,5%	17,6%	5,9%

Quadro 85: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de apresentação do texto a partir do Texto 1 do Teste 2

A partir do quadro apresentado, podemos concluir que a maior parte das notas escritas pelos alunos, relacionadas com o Texto 1, correspondia a tentativas de síntese de partes do texto que estes consideraram importantes para dar resposta ao problema que tinham para resolver.

Constatámos ainda que algumas das notas redigidas pelos alunos na folha em que o Texto 1 foi apresentado se destinavam a chamar a atenção para tópicos desenvolvidos na parte do texto a que estavam associadas ou a esclarecer o significado de palavras ou expressões do mesmo.

Concluindo, podemos ver que, na maior parte das notas que apresentaram, os alunos procuraram fazer uma síntese do que tinham considerado como mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base aquilo que tinha sido objecto do SIR.

No que diz respeito à forma com foram registadas estas notas, verificámos que se aproximam do que podemos considerar como notas à margem.

Em segundo lugar, procurámos analisar todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 1 que foram registadas nas folhas de resposta distribuídas aos alunos.

No Quadro 86, apresentamos os dados relativos a essas notas.

Notas tiradas na folha de resposta relativas ao Texto 1		Nº	%
Tiraram notas na folha de resposta	40 notas	1	5,3%
	18 notas	1	5,3%
	14 notas	1	5,3%
	13 notas	1	5,3%
	12 notas	1	5,3%
	8 notas	1	5,3%
	7 notas	2	10,5%
	6 notas	2	10,5%
	3 notas	2	10,5%
	2 notas	2	10,5%
	1 nota	2	10,5%
Total		16	84,3%
Não tiraram notas na folha de resposta		3	15,7%
Total		19	100%

Quadro 86: Notas tiradas na folha de resposta a partir do Texto 1 do Teste 2

A partir da análise dos dados apresentados no quadro anterior, constatámos, em primeiro lugar, que a maior parte dos alunos tirou notas relacionadas com o Texto 1 na folha de resposta: dezasseis alunos tiraram notas (Aluno nº 1, Aluno nº 5, Aluno nº 8, Aluno nº 9, o Aluno nº 10, o Aluno nº 11, Aluno nº 12, Aluno nº 13, Aluno nº 14, Aluno nº 15, Aluno nº 16, Aluno nº 18, Aluno nº 19, Aluno nº 20, Aluno nº 21 e Aluno nº 22) e três alunos não tiraram qualquer nota (Aluno nº 2, Aluno nº 4 e Aluno nº 6). Destes últimos, o Aluno nº 2 e o Aluno nº 6 tiraram notas relacionadas com o Texto 1 na folha do texto e o Aluno nº 4 não tirou qualquer nota relacionada com o Texto 1.

Verificámos que, entre os alunos que tiraram notas, há uma grande diferença entre o número de notas apresentadas por cada um: o aluno com mais notas escreveu quarenta notas e dois alunos escreveram apenas uma nota cada um.

Verificámos ainda que as notas registadas apresentavam características diferentes em função da sua relação com o texto fonte.

O Quadro 87 apresenta os resultados relativos a este aspecto da análise das notas que os alunos redigiram, a partir do Texto 1, na folha de resposta.

Aluno	Número total de notas	Tipo de notas		
		Síntese	Tópico	Transcrição
A1	6	4	2	
A5	2	2		
A8	14	8	5	1
A9	6	5	1	
A10	7	6	1	
A11	1			1
A12	13	10	3	
A13	40	27	13	
A14	8	7	1	
A15	12	8	4	
A16	7	6	1	
A18	3	3		
A19	3	2	1	
A20	18	12	5	1
A21	1	1		
A22	2			2
Total	143	101	37	5
%	100%	70,6%	25,9%	3,5%

Quadro 87: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de resposta a partir do Texto 1 do Teste 2

A partir da análise do quadro, podemos concluir que a maior parte das notas relacionadas com o Texto 1 e registadas na folha de resposta (70,6%) correspondiam a tentativas de síntese de partes do texto que os alunos consideraram importantes para dar resposta ao problema que tinham para resolver. Constatamos ainda que as notas destinadas a registar tópicos desenvolvidos no texto também estão representadas (25,9%). Encontramos ainda, embora em reduzido número, notas que correspondem apenas a transcrições de palavras ou expressões do texto.

Concluindo, podemos ver que, na maior parte das notas que apresentaram, os alunos procuraram fazer uma síntese do que consideraram mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, aquilo que tinha sido objecto do SIR.

3.2.1.2. Texto 2

Da análise das respostas dos alunos à alínea 3.2.2 e à alínea 3.3, no que se refere ao Texto 2, resultou um conjunto de observações que passamos a apresentar.

Em primeiro lugar, procurámos analisar todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 2 que foram registadas na folha em que o texto foi apresentado aos alunos (cf. Anexo 13), tal como fizemos para as notas relacionadas com o Texto 1. Posteriormente analisámos as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 2 que foram registadas na folha de resposta.

No Quadro 88, apresentamos os dados relativos às notas elaboradas pelos alunos na folha do Texto 2 e com ele relacionadas.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 na folha do texto		Nº	%
Tiraram notas na folha do texto	3 notas	1	5,3%
	2 notas	1	5,3%
	1 nota	2	10,5%
Total		4	21,1%
Não tiram notas		15	78,9%
Total		19	100%

Quadro 88: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 do Teste 2 na folha de apresentação do texto

A partir da análise do quadro, constatamos que a maior parte dos alunos não tirou notas relacionadas com o Texto 2 na folha em que o texto era apresentado. Apenas quatro alunos o fizeram: Aluno nº 2, Aluno nº 14, Aluno nº 16 e Aluno nº 19.

Em segundo lugar, verifica-se que, entre os alunos que tiraram notas na folha em que o texto era apresentado, há diferença entre o número de notas que cada um apresentou: um escreveu três notas, outro duas e dois escreveram uma cada um.

Analizadas todas as respostas, verificámos que estas notas apresentavam características diferentes e desempenhavam funções também diferentes. Assim, encontrámos notas destinadas a apresentar a síntese de diferentes partes do texto e outras a registar tópicos relacionados com assuntos desenvolvidos no texto.

O Aluno nº 2 redigiu uma nota na folha do Texto 2 correspondendo à síntese da informação por ele sublinhada no primeiro e no segundo parágrafos.

O Aluno nº 14 redigiu uma nota na folha do Texto 2 correspondendo à síntese da informação por ele sublinhada no primeiro e no segundo parágrafos, a que acrescentou um breve comentário: “A decisão do triunfo português pensa-se que tenha sido influenciada por Júpiter.”

O Aluno nº 16 apresentou três notas que correspondiam a sínteses da informação por ele sublinhada nos três primeiros parágrafos do texto.

Finalmente, o Aluno nº 19 apresentou duas notas que funcionavam como indicação de tópicos desenvolvidos em diferentes parágrafos do texto: a primeira estava relacionada com material por ele sublinhado no segundo parágrafo e a segunda com material sublinhado no quinto parágrafo.

A partir destes dados, construímos o Quadro 89, que procura apresentar uma síntese das características das notas dos alunos registadas na folha em que era apresentado o Texto 2.

Aluno	Número total de notas	Tipo de notas	
		Síntese	Tópico
A2	1	1	
A14	1	1	
A16	3	3	
A19	2		2
Total	7	5	2
%	100%	71,4%	28,6%

Quadro 89: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de apresentação do texto a partir do Texto 2 do Teste 2

A partir da análise do quadro, podemos concluir que as notas relacionadas com o Texto 2, registadas pelos alunos na própria folha onde este tinha sido apresentado, correspondiam, na sua maioria, a sínteses da informação que tinha sido objecto de selecção aquando da elaboração do SIR, e que cada uma das notas estava relacionada com um ou dois parágrafos do texto.

Podemos ainda verificar que um aluno se serviu destas notas para realçar, à margem do texto, os tópicos tratados na parte do texto que tinha sublinhado que considerou importantes.

Concluindo, podemos salientar que os alunos que escreveram notas relacionadas com o Texto 2 procuraram fazer a síntese da informação do texto que consideraram mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado ou colocar à margem do texto tópicos que lhes permitissem recuperar facilmente a informação que pretendiam utilizar para dar resposta ao problema que tinham para resolver.

Por outro lado, verifica-se que, relativamente ao Texto 2, os alunos não redigiram notas com a finalidade de esclarecer palavras ou expressões do texto, como aconteceu relativamente ao Texto 1.

Em segundo lugar, procurámos analisar todas as notas exclusivamente relacionadas com o Texto 2 que foram registadas na folha de resposta distribuída aos alunos.

No Quadro 90, apresentamos os dados relativos à análise dessas notas.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 na folha de resposta		Nº	%
Tiraram notas na folha de resposta	13 notas	1	5,3%
	11 notas	1	5,3%
	9 notas	1	5,3%
	8 notas	1	5,3%
	7 notas	1	5,3%
	6 notas	2	10,5%
	5 notas	2	10,5%
	3 notas	2	10,5%
	1 nota	2	10,5%
Total		13	68,5%
Não tiraram notas na folha de resposta		6	31,5%
Total		19	100%

Quadro 90: Alunos que tiraram notas na folha de resposta a partir do Texto 2 do Teste 2

Em primeiro lugar, constatámos que a maior parte dos alunos tirou notas exclusivamente relacionadas com o Texto 2 na folha de resposta: treze alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 5, Aluno nº 8, Aluno nº 9, Aluno nº 10, Aluno nº 11, Aluno nº 12, Aluno nº 13, Aluno nº 15, Aluno nº 16, Aluno nº 19, Aluno nº 20 e Aluno nº 21) tiraram notas e seis alunos não o fizeram (Aluno nº 2, Aluno nº 4, Aluno nº 6, Aluno nº 14, Aluno nº 18 e Aluno nº 22). Deste último grupo de alunos, o Aluno nº 2 e o Aluno nº 14 tiraram notas relacionadas com o Texto 2 na folha do texto e o Aluno nº 4, o Aluno nº 6, o Aluno nº 18 e o Aluno nº 22 não tiraram qualquer nota relacionada com o Texto 2.

Em segundo lugar, verificámos que, entre os alunos que tiraram notas, há uma grande diferença entre o número de notas registadas: o aluno com mais notas escreveu treze notas, e, por outro lado, dois alunos escreveram apenas uma nota.

Verificámos ainda que as notas registadas apresentavam características diferentes em função da sua relação com o texto fonte.

No Quadro 91, são apresentados os resultados da análise da natureza das notas registadas na folha de resposta e relacionadas com o Texto 2.

Aluno	Número total de notas	Tipo de notas		
		Síntese	Tópico	Transcrição
A1	1	1		
A5	5		5	
A8	6		5	1
A9	9		2	7
A10	7	4	2	1
A11	3			3
A12	8	7		1
A13	11	9	2	
A15	6	2	4	
A16	5	5		
A19	3	3		
A20	13	3	10	
A21	1	1		
Total	78	35	30	13
%	100 %	44,9 %	38,4 %	16,7 %

Quadro 91: Natureza das notas tiradas pelos alunos na folha de resposta a partir do Texto 2 do Teste 2

A partir da análise do quadro, podemos concluir que 44,9% das notas escritas pelos alunos, relacionadas com o Texto 2 e registadas na folha de resposta, correspondiam a tentativas de síntese de partes do texto que estes tinham considerado importantes para dar resposta ao problema que tinham para resolver. Constatamos ainda que há bastantes notas destinadas a registar tópicos desenvolvidos no texto (38,4%) e notas que correspondem a transcrições de palavras ou expressões do texto (16,7%).

Concluindo, podemos ver que, na maior parte das notas que apresentaram, os alunos procuraram fazer uma síntese ou registar tópicos acerca do que consideraram mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, aquilo que tinha sido objecto do SIR.

3.2.1.3. Notas relacionadas com o Texto 1 e com o Texto 2

Da análise das respostas dos alunos à alínea 3.2.2 e à alínea 3.3, no que se refere às notas redigidas na folha de resposta, resultaram ainda outras observações que passamos a apresentar.

Houve dois alunos (Aluno nº 22 e Aluno nº 13) que escreveram na folha de resposta notas relacionadas simultaneamente com os dois textos.

O Aluno nº 13 apresentou, no final da sua folha de resposta, um esquema em que organizava à volta de um núcleo central – “Consílio dos Deuses” – algumas das ideias importantes retiradas dos dois textos.

O Aluno nº 22 apresentou uma nota que correspondia à transcrição de várias passagens do Texto 1 (uma parte do segundo e do quinto parágrafos) e do Texto 2 (uma parte do primeiro e do segundo parágrafos). Verificou-se ainda que esta associação de informação retirada de diferentes partes dos dois textos não vinha acompanhada de nenhuma indicação relativa às fontes de que se tinha servido.

No que se refere à organização dessas notas relacionadas com o Texto 1 e com o Texto 2, verifica-se que houve alunos que as organizaram em função do objectivo do trabalho, embora não apresentassem qualquer indicação explícita de que pretendiam fazer essa organização e outros que explicitaram claramente na folha de resposta a sua intenção de organizar a informação seleccionada.

No primeiro grupo, temos as respostas do Aluno nº 1 e do Aluno nº 5. Estes dois alunos não registaram qualquer indicação relativamente à origem da informação incluída

nas notas e registaram-nas na folha de resposta numa ordem inversa à dos textos com os quais estavam relacionadas, ou seja, começaram por apresentar as notas relacionadas com o Texto 2 e passaram depois para as notas relacionadas com o Texto 1. O Aluno nº 1 começou por apresentar uma nota relacionada com o Texto 2 e depois apresentou seis relacionadas com o Texto 1 e o Aluno nº 5 começou por apresentar cinco notas relacionadas com o Texto 2 e depois apresentou duas relacionadas com o Texto 1. Parece-nos que a alteração da ordem da apresentação das notas na folha de resposta relativamente à ordem dos textos, pode ser entendida como o resultado de uma certa organização da informação em função dos objectivos desta TDN.

No grupo dos alunos que explicitaram a intenção de organizar a informação, temos uma parte da resposta do Aluno nº 12, uma parte da resposta do Aluno nº 13 e a resposta do Aluno nº 19.

O Aluno nº 12 respondeu explicitamente à alínea 3.3., em que era pedido para organizar a informação recolhida, apresentando notas relacionadas com o Texto 1 e notas relacionadas com o Texto 2 distribuídas por dois grupos: ideias principais e ideias complementares. Na parte das notas em que procurou organizar a informação recolhida, este aluno retomou as notas que já tinha registado na folha de resposta, organizadas em função do texto que tinha servido de fonte, e hierarquizou-as, apresentando, por um lado, as ideias que considerou principais e, por outro lado, as ideias que considerou complementares, retiradas dos dois textos apresentados.

O Aluno nº 13 organizou a folha de resposta em quatro partes: “fonte de informação”, “notas”, “hierarquização das ideias” e “esquema”. Na parte destinada à “hierarquização das ideias”, retomou as notas que já tinha registado na folha de resposta, elaboradas a partir dos dois textos apresentados, e organizou-as em ideias principais e ideias complementares. Contudo, nesta parte das notas, não se verifica uma articulação entre as ideias retiradas do primeiro texto e as retiradas do segundo texto, aparecendo apenas justapostas segundo a ordem dos textos de onde tinham sido retiradas.

O Aluno nº 19 apresentou, na folha de resposta, com a indicação “Organização da informação recolhida”, um conjunto de notas, numeradas de um a sete, quatro delas relacionadas com o Texto 1 e três com o Texto 2. Deve-se referir ainda que estas notas estavam relacionadas com as que este aluno tinha redigido nas folhas em que os textos eram apresentados e com algumas partes dos textos que tinham sido objecto do SIR. Estas

notas não passavam de uma enumeração muito sintética dos aspectos principais apresentados nos dois textos e relacionados com o que o aluno precisava de responder na proposta de trabalho que lhe tinha sido apresentada.

3.2.1.4. Reflexão dos alunos sobre o que serviu de base à tomada de notas

Nesta secção, vamos apresentar o resultado da análise das respostas à alínea 4.4., em que era pedido aos alunos que explicitassem quais tinham sido os elementos que tinham servido de base à tomada de notas.

A partir da análise das respostas dadas pelos alunos a esta alínea do Teste 2 (cf. Anexo 13), procurámos ver em que medida essas referências correspondiam ao que considerávamos importante e que poderia constituir uma resposta aceitável, do nosso ponto de vista, tendo em conta o tipo de unidades linguísticas consideradas como relevantes para a tomada de notas, quer nos questionários aplicados antes e depois da experiência, quer no trabalho desenvolvido ao longo desta.

Estas unidades linguísticas poderiam ser: 1 – “Títulos e subtítulos”, 2 – “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”, 3 - “Substantivos”, 4 - “Formas verbais”, 5 - “Elementos de ligação”, 6 - “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” e 7 - “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”.

Três alunos (15,8%) – Aluno nº 1, Aluno nº 11 e Aluno nº 15 – não deram qualquer resposta à alínea 4.4, embora todos eles tivessem tirado notas na folha de resposta.

Relativamente aos restantes dezasseis alunos (84,2%), é de salientar que:

- um deles (Aluno nº 4) não registou qualquer nota, nem na folha em que os textos eram apresentados, nem na folha de resposta;
- outro (Aluno nº 6) apenas registou notas na folha em que o Texto 1 era apresentado;
- o Aluno nº 2 apenas registou notas na folha em que os textos foram apresentados;
- três alunos (Aluno nº 14, Aluno nº 16 e Aluno nº 19) apresentaram notas na folha em que os textos foram apresentados e na folha de resposta.

No Quadro 92, são apresentados os dados relativos às respostas sobre os elementos em que estes alunos se basearam para tirarem notas.

Representações dos alunos sobre elementos usados na TDN	Nº	%
1 - Títulos e subtítulos	1	6,2%
2 - Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais	15	93,8%
3 – Substantivos	0	0,0%
4 - Formas verbais	0	0,0%
5 - Elementos de ligação	0	0,0%
6 – Aquilo que parece de acordo com o que pensa	0	0,0%
7 – Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem	0	0,0%
Total	16	100%

Quadro 92: Representações dos alunos sobre elementos usados na TDN no Teste 2

Como se pode observar a partir do quadro acima apresentado, todos os elementos referidos pelos alunos eram de grande importância para a TDN.

Contudo, estas referências dizem respeito a elementos que estão incluídos em apenas dois grupos: “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”, com 93,8%, e “Títulos e subtítulos”, com 6,2%.

Confrontando estes dados com as notas tiradas pelos alunos e analisadas nas secções anteriores, podemos verificar que:

- há alunos que tiraram notas, mas não responderam a esta questão sobre os elementos que serviram de base para a TDN;

- a maioria dos alunos procurou que as notas se centrassem na informação que consideraram como essencial e na resposta à alínea 4.4. teve apenas isso em conta.

As constatações relativas à referência a um reduzido número de elementos, dentro dos que podemos considerar como importantes para utilizar a TDN de forma vantajosa, permitem-nos concluir que os alunos continuavam a não evidenciar que sabiam que, além dos aspectos que tinham referido, havia outros elementos que podem ser tidos em consideração aquando da elaboração das notas e que podem ser fundamentais para que estas reproduzam a informação mais importante dos textos utilizados como fonte e o façam de forma fiel.

3.2.1.5. Síntese sobre as notas elaboradas pelos alunos

Para a análise das notas elaboradas pelos alunos, tivemos em conta os dados relativos às respostas às alíneas 3.2.2., 3.3. e 4.4. do Teste 2.

Considerámos como nota todas as unidades linguísticas (palavras, expressões, frases ou parágrafos) que os alunos registaram, quer na folha em que foram apresentados os textos, quer na folha de resposta, acompanhadas, ou não, de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho que lhes tinha sido apresentada.

A análise teve em conta a quantidade de notas que cada aluno redigiu, o suporte em que as notas foram registadas (folhas em que foram apresentados os textos ou folha de resposta) e o tipo de notas em função da sua relação com a fonte.

No que diz respeito à quantidade de notas que cada aluno redigiu, verificámos que houve mais alunos a tirarem notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2, quer nas folhas de apresentação dos textos, quer na folha de resposta. Por outro lado, verificou-se que a maioria dos alunos que tirou notas a partir do Texto 1 e do Texto 2 tirou mais notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2, quer nas folhas de apresentação dos textos, quer na folha de resposta.

No que diz respeito ao suporte utilizado para redigir as notas, verificámos que a maior parte dos alunos utilizou exclusivamente a folha de resposta para registar as suas notas. Apenas três alunos apresentaram notas simultaneamente nas folhas em que os textos eram apresentados e na folha de resposta. Verificámos ainda que um aluno só apresentou notas na folha em que era apresentado o Texto 1. Outro aluno apenas registou notas nas folhas em que eram apresentados o Texto 1 e o Texto 2, não tendo registado qualquer nota na folha de resposta.

No que se refere à relação das notas com a fonte, procurámos analisar o grau de processamento da informação que as notas elaboradas pelos alunos apresentavam relativamente ao texto a que se referiam. Assim, considerámos que as notas poderiam corresponder a transcrições do texto fonte, ser complementos do SIR ou equivaler a esclarecimentos, tópicos e sínteses.

Verificámos que a maior parte das notas redigidas nas folhas em que os textos eram apresentados correspondia a uma síntese dos aspectos que os alunos tinham considerado como mais importantes para a resolução do problema proposto. Paralelamente, apareciam outras, em menor número, que apresentavam o tópico abordado em partes do texto que tinham sido sublinhadas. Nas notas relacionadas com o Texto 1, surgiam também algumas que tinham como função registar o significado de palavras ou expressões do texto que pareciam oferecer dificuldades aos alunos.

Nas notas apresentadas na folha de resposta, o maior número correspondia também à síntese das partes dos textos consideradas mais importantes para a resolução do problema apresentado. Surgiam, também, notas que apresentavam tópicos abordados em diferentes partes dos textos e outras que transcreviam partes dos textos.

Por outro lado, verificámos que a maior parte dos alunos respondeu à pergunta sobre os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN. Contudo, a análise das suas respostas permitiu constatar que os elementos dos textos a que tinham recorrido para a TDN estavam incluídos em apenas dois grupos: “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais” (93,8%), e “Títulos e subtítulos” (6,2%).

Estes dados parecem evidenciar que a maior parte destes alunos continuava a não ter uma noção clara de todos os elementos que podiam ser tidos em consideração aquando da elaboração das notas e que podiam ser fundamentais para que estas reproduzissem a informação mais importante dos textos utilizados como fonte e o fizessem de forma fiel.

3.2.2. Como tiraram notas

Para a categoria “Como tiraram notas”, considerámos as respostas dadas pelos alunos:

- à alínea 3.2.2., em que lhes era pedido para, a partir de dois textos apresentados, tirarem as notas consideradas importantes para redigir um texto sobre o problema que lhes tinha sido proposto;
- à alínea 3.3., em que lhes era pedido que organizassem a informação recolhida;
- à alínea 4.3., em que lhes era pedido que identificassem as técnicas que tinham utilizado para tirar as notas.

Nesta análise, tivemos em conta os seguintes aspectos: material utilizado como suporte para a TDN (folha de apresentação dos textos ou folha de resposta), material utilizado para registar as notas (lápiz, caneta de várias cores, etc.), recurso a sinais auxiliares e utilização de abreviaturas.

O primeiro aspecto que considerámos – material utilizado como suporte para a TDN – serviu como elemento organizador da apresentação da análise dos dados. Assim, começámos por analisar as notas que foram registadas nas folhas de apresentação dos textos e, de seguida, fizemos a análise das notas registadas na folha de resposta.

Por fim, analisámos também os dados resultantes das respostas dos alunos relativas às técnicas que utilizaram na TDN.

3.2.2.1. Texto 1

Como já vimos anteriormente, apenas seis alunos tiraram notas na folha em que era apresentado o Texto 1.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar essas notas, verificámos que, destes alunos, três fizeram-no a lápis (Aluno nº 14, Aluno nº 16 e Aluno nº 19) e dois usaram canetas de quatro cores diferentes (Aluno nº 2 e Aluno nº 6).

Tanto o Aluno nº 2 como o Aluno nº 6 utilizaram uma caneta de cada cor para cada uma das quatro notas que escreveram. O primeiro usou canetas azul, cor-de-laranja, vermelha e cor-de-rosa e o segundo usou canetas azul, cor-de-laranja, vermelha e preta.

A utilização que estes dois alunos fizeram das cores estava directamente relacionada com a forma como sublinharam o texto: escreveram as notas com a mesma cor que tinham utilizado para sublinhar as unidades linguísticas que consideravam mais importantes, fazendo uma associação inequívoca entre cada uma das notas e a parte do texto com a qual estava relacionada.

Por outro lado, verificámos que os alunos que tiraram notas na folha onde era apresentado o Texto 1 distribuíram as notas pela folha da seguinte maneira:

- dois alunos (Aluno nº 2 e Aluno nº 6) utilizaram a margem superior e a margem direita;
- dois alunos (Aluno nº 14 e Aluno nº 16) utilizaram unicamente a margem direita;
- um aluno (Aluno nº 19) utilizou a margem direita, a margem esquerda e o espaço entre as linhas do texto.

A distribuição das notas na folha feita por três alunos (Aluno nº 14, Aluno nº 16 e Aluno nº 19) permitia que as notas fossem facilmente associada às partes do texto com as quais estavam relacionadas. Estes alunos utilizaram também setas, parênteses, chavetas e asteriscos para estabelecer esta ligação entre as notas e as partes do texto com as quais estavam relacionadas ou para a tornar ainda mais evidente.

O Aluno nº 2 e o Aluno nº 6 utilizaram a mesma cor com que sublinharam a informação considerada importante nos diferentes parágrafos para escrever a nota correspondente a cada um deles. Para além disso, utilizaram um asterisco para marcar o

início de cada uma das notas. Relativamente ao Aluno nº 2, verificou-se ainda que a ordem pela qual eram apresentadas as suas notas correspondia à ordem em que a informação nelas presente aparecia no texto.

Por outro lado, o Aluno nº 14, além de dispor as suas notas ao lado da parte do texto com a qual estavam relacionadas, utilizou setas para fazer a ligação entre as partes do texto e as notas associadas a cada uma delas. Assinalou ainda um dos parágrafos do texto com um parêntesis na margem esquerda, destinado a realçar a aproximação entre a nota que estava à margem e o parágrafo relacionado com ela.

Um outro aluno (Aluno nº 19) assinalou, na margem direita, com uma chaveta, duas partes de dois parágrafos do texto e, ao lado destas chavetas, colocou notas cujo conteúdo estava relacionado com a informação contida em cada uma das partes dos parágrafos. Também nesta situação se verificou que as chavetas serviam para fazer a ligação entre cada uma das partes dos parágrafos e as notas que estavam escritas na margem do texto e relacionadas com elas.

Ao concluir a análise relativa à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais para acompanhar as notas relativas ao Texto 1, verificámos que a maior parte procurava, através desse meio, tornar evidente a ligação entre determinadas notas redigidas nas margens da folha de apresentação do texto e a parte do texto com a qual estavam relacionadas.

Um outro aspecto que analisámos foi a utilização de abreviaturas na redacção das notas. Nenhum aluno usou abreviaturas no seu registo das notas relacionadas com o Texto 1.

3.2.2.2. Texto 2

Relativamente ao Texto 2, apenas quatro alunos escreveram notas na folha de apresentação do mesmo.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar notas, verificámos que, dos quatro alunos que tiraram notas, dois fizeram-no a lápis (Aluno nº 14 e Aluno nº 19), um fê-lo com caneta azul (Aluno nº 2) e um escreveu uma nota com caneta azul e duas com lápis (Aluno nº 16).

O Aluno nº 2 manteve no registo da nota o mesmo material que tinha utilizado no SIR. Por outro lado, tal como tinha feito na folha de apresentação do Texto 1, este aluno

associou a nota registada à parte do texto com a qual estava relacionada através da cor da caneta utilizada para a registar.

Relativamente ao Aluno nº 16, verifica-se também uma associação entre os materiais utilizados para registar as notas (caneta azul numa das notas e lápis em duas notas) e os materiais utilizados para sublinhar a informação considerada mais importante.

Verificámos ainda que os alunos que tiraram notas na folha de apresentação do Texto 2 dispuseram-nas na folha da seguinte maneira:

- o Aluno nº 2 escreveu as notas na margem superior da folha;
- o Aluno nº 14 escreveu as notas na margem superior e na margem direita;
- o Aluno nº 16 escreveu as notas na margem direita;
- o Aluno nº 19 escreveu as notas na margem esquerda e na margem direita.

Tal como já acontecia para as notas registadas na folha de apresentação do Texto 1, a distribuição das notas na folha do Texto 2 apresentada pelo Aluno nº 16 e pelo Aluno nº 19 permitia que cada nota fosse facilmente associada às diferentes partes do texto com as quais estava relacionada.

Havia ainda um aluno (Aluno nº 19) que reforçou a ligação entre uma das notas e a parte do texto à qual está associada através da utilização de uma seta.

No que diz respeito à utilização de abreviaturas na redacção das notas, pudemos constatar que apenas o Aluno nº 19 utilizou uma abreviatura – “k” – em todas as ocorrências da palavra que substituíra.

3.2.2.3. Notas na folha de resposta

Como já dissemos, apenas três alunos (Aluno nº 2, Aluno nº 4 e Aluno nº 6) não apresentaram qualquer nota na folha de resposta.

Dos restantes dezasseis alunos, doze utilizaram apenas uma folha e quatro alunos utilizaram duas folhas. Verificou-se ainda que todos os alunos utilizaram apenas a parte da frente da folha de resposta, deixando o verso em branco.

Relativamente aos quatro alunos que usaram duas folhas de resposta, dois (Aluno nº 8 e Aluno nº 15) utilizaram cada uma das folhas para tirar, separadamente, notas relacionadas com cada um dos dois textos e os outros dois (Aluno nº 13 e Aluno nº 20) utilizaram as duas folhas de modo contínuo, sem atribuir uma função específica a cada uma delas.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar notas, doze alunos utilizaram apenas o lápis, dois apenas uma caneta azul e outros dois utilizaram conjuntamente caneta azul e lápis.

Estes últimos (Aluno nº 13 e Aluno nº 20) usaram a caneta azul para registar expressões organizadoras das notas e o lápis para as notas propriamente ditas. O Aluno nº 13 registou a caneta azul as seguintes indicações: “Fonte de informação”, “Notas”, “Hierarquização das ideias”, “Ideias principais:”, “Ideias complementares:” e “Esquema”. O Aluno nº 20 registou a caneta azul as seguintes indicações: “Texto 1”, “Fonte de informação:”, “Notas”, “Texto 2”, “Fonte de informação” e “Notas”.

Há ainda outros aspectos que revelam a intenção de aproveitar a disposição das notas na folha para as agrupar e para evidenciar a sua organização.

Um desses aspectos tem a ver com os títulos e com os subtítulos. Para os destacarem, alguns alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 5, Aluno nº 9, Aluno nº 10 e Aluno nº 16) colocaram-nos num alinhamento diferente do que deram às notas que estavam dependentes deles: mais à esquerda, mais à direita ou centrados.

Alguns alunos serviram-se também de outros meios para conseguir dar maior destaque a algumas unidades linguísticas a que pretendiam atribuir a finalidade de título ou de subtítulo: sublinharam a unidade linguística que funcionava como título (Aluno nº 1, Aluno nº 9, Aluno nº 10, Aluno nº 12, Aluno nº 13 e Aluno nº 14), procuraram destacar palavras através de uma representação gráfica mais “carregada” (Aluno nº 10) ou utilizaram caixas para destacar a expressão linguística a que queriam atribuir a função de título (Aluno nº 12, Aluno nº 13 e Aluno nº 19).

No que se refere à utilização de marcas e sinais auxiliares, verificámos que os alunos utilizaram diferentes sinais – tais como setas, bolas, travessões, asteriscos ou numeração – para assinalar o início das notas ou para indicarem a ligação entre várias notas que estavam relacionadas entre si. Assim, as setas foram utilizadas por seis alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 5, Aluno nº 9, Aluno nº 12, Aluno nº 13 e Aluno nº 15), as bolas foram utilizadas por sete alunos (Aluno nº 5, Aluno nº 8, Aluno nº 9, Aluno nº 12, Aluno nº 13, Aluno nº 15 e Aluno nº 20), o travessão foi utilizado por quatro alunos (Aluno nº 10, Aluno nº 14, Aluno nº 16 e Aluno nº 20), o asterisco foi utilizado pelo Aluno nº 22 e a numeração das notas foi utilizada pelo Aluno nº 19.

Além destas marcas e sinais, alguns alunos utilizaram ainda traços, barras verticais e chavetas, que, em alguns casos, evidenciavam ligações e dependências entre várias notas, mas que, noutros casos, permitiam separar conjuntos de notas que estavam relacionadas com temas diferentes. Verificámos que o Aluno nº 8 utilizava traços para fazer a ligação entre diferentes notas que se encontravam distribuídas pela folha, que o Aluno nº 9 utilizava barras verticais para associar as notas que estavam relacionadas com um determinado tema num mesmo grupo e que o Aluno nº 13 utilizava chavetas para esta mesma finalidade.

A utilização dos recursos anteriormente referidos, associada à organização das ideias através da disposição dos vários elementos na folha, fazia com que o conjunto dos dados apresentados pelos alunos na folha de resposta se aproximasse do que, no Capítulo 3, apresentámos como “Plano esquemático”. Esta aproximação baseia-se no facto de os alunos recorrerem a vários sinais (chavetas, setas, bolas, travessões) que permitiam agrupar as notas à volta de um ou vários núcleos temáticos.

Apesar de estes elementos estarem bem presentes nas respostas da maior parte dos alunos, as notas do Aluno nº 8 e uma parte das notas do Aluno nº 13 são os dois exemplos em que se evidenciam mais as características anteriormente referidas. O Aluno nº 8 organiza as suas notas em dois planos esquemáticos apresentados em folhas diferentes, um para cada texto. O Aluno nº 13 agrupa as suas notas em função de cada um dos textos propostos, organiza-as em ideias principais e ideias complementares e também apresenta um plano esquemático em que organiza os tópicos principais que seleccionou a partir dos dois textos.

Podemos concluir que a maior parte dos alunos que redigiu notas na folha de resposta tentou distinguir o essencial do acessório, procurou conciliar diversos aspectos relativos a diferentes modalidades de TDN, de modo a redigir as notas mais adequadas em função dos objectivos que tinha, e não se prendeu a uma única possibilidade de registo.

Pudemos concluir também que estes alunos procuraram apresentar as notas de forma organizada, tendo as características dos textos fonte e o problema a resolver como elementos estruturadores.

Pudemos ainda verificar que nenhum aluno utilizou abreviaturas na redacção das suas notas. Contudo, é possível encontrar, reproduzida por sete alunos, a representação “1º”, que aparecia no Texto 1 e na proposta de trabalho que lhes foi apresentada. Aparecem

ainda, nas notas de três alunos (Aluno nº 8, Aluno nº 15 e Aluno nº 16), as representações “1” e “2” em vez de “um” e de “dois”.

Podemos, assim, concluir que os alunos não tinham interiorizado a possibilidade de utilizarem abreviaturas como forma de registrar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometerem a fácil compreensão dessas mesmas notas.

3.2.2.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como tiraram notas

Como já dissemos anteriormente, na alínea 4.3. perguntava-se aos alunos que técnicas tinham utilizado para tirar notas.

A partir da análise das respostas dadas pelos alunos a esta alínea (cf. Anexo 13), verificámos que as técnicas por eles indicadas se podiam relacionar com diferentes aspectos (leitura, SIR, resumo e registo do mais importante, suporte, localização espacial das notas nesse suporte, material utilizado para registar as notas, recurso a sinais auxiliares e ainda utilização das notas como ajuda para a compreensão de palavras do texto), como já referimos, aquando da análise dos dados relativos ao Teste 1.

Um aluno respondeu que não tinha utilizado “qualquer tipo de técnicas” e dois alunos não deram qualquer resposta.

No Quadro 93, apresentamos os dados resultantes da análise das respostas dadas pelos restantes dezasseis alunos restantes sobre o modo como utilizaram a TDN.

Referências dos alunos ao modo como utilizaram a TDN	Nº	%
1. Referência a aspectos relacionados com a leitura	3	13,6%
2. Referência a aspectos relacionados com o SIR	7	31,8%
3. Referência ao resumo e ao registo do mais importante	5	22,8%
4. Referência ao suporte e localização das notas	3	13,6%
5. Referência ao material utilizado para registar as notas	1	4,6%
6. Referência à utilização de sinais auxiliares	0	0,0%
7. Referência à utilização das notas como ajuda na compreensão de palavras	3	13,6%
Total	22	100%

Quadro 93: Referência dos alunos ao modo como utilizaram a TDN no Teste 2

A partir do quadro, podemos constatar que a referência a aspectos relacionados com o SIR é a que ocorre nas respostas do maior número de alunos (31,8%). Estas referências acentuam a importância do SIR como ponto de partida para a tomada de notas. Dois alunos

(Aluno nº 5 e Aluno nº 14) disseram que, para fazer a TDN, tinham partido do que tinham sublinhado, outros dois (Aluno nº 10 e Aluno nº 21) que tinham partido do que tinham sublinhado, outros dois ainda (Aluno nº 9 e Aluno nº 22) que tinham utilizado o SIR como técnica para a TDN e, finalmente, um (Aluno nº 19) que tinha recorrido às notas à margem como forma de destacar o que considerava importante, de modo a poder recuperá-lo em caso de necessidade.

Em segundo lugar, destacam-se as referências ao resumo e ao registo do mais importante (22,8%). Na verdade, este aspecto também é revelado pelas próprias notas dos alunos.

Por outro lado, parece-nos também importante destacar a pouca ou nenhuma importância atribuída pelos alunos a aspectos como a utilização de diferentes materiais (caneta ou lápis) ou diferentes cores ou ainda de sinais auxiliares. A escassez de referências à utilização de diferentes materiais ou diferentes cores não nos surpreende, uma vez que efectivamente a maior parte dos alunos não o fez, mas, no caso dos sinais auxiliares, surpreende-nos, porque eles foram usados de modo diversificado e por muitos alunos.

3.2.2.5. Síntese sobre “Como tiraram notas”

No que diz respeito ao modo como os alunos tiraram notas, procurámos analisar o trabalho por eles realizado para responderem ao que lhes tinha sido pedido e os dados relativos à sua reflexão sobre o trabalho realizado.

Em relação ao trabalho realizado, procurámos verificar qual foi o material utilizado como suporte para as notas (folhas de apresentação dos textos ou folha de resposta disponibilizada) e para registar as notas (lápis, caneta de várias cores, etc.) e a utilização de sinais auxiliares e de abreviaturas.

Verificámos que os alunos utilizaram as folhas de apresentação dos textos e as folhas de resposta como suporte para as notas: três alunos escreveram notas na folha de apresentação do Texto 1, na folha de apresentação do Texto 2 e na folha de resposta; um usou apenas as folhas de apresentação dos textos; outro usou apenas a folha de apresentação do Texto 1; treze escreveram notas apenas na folha de resposta.

As notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos foram registadas nos espaços em branco e dispostas de forma a poderem ser facilmente associadas às diferentes

partes do texto com as quais estavam relacionadas. Contudo, houve alunos que se serviram também de outros recursos (como cores, chavetas, asteriscos, parênteses e setas) para tornar ainda mais evidente a ligação entre as notas e as partes dos textos com as quais estavam relacionadas.

Nas notas apresentadas na folha de resposta, diversos alunos serviram-se da sua disposição na página para as agrupar e evidenciar a sua organização.

Os alunos usaram vários materiais para registar as notas: dos alunos que tiraram notas na folha de apresentação do Texto 1, três utilizaram lápis e dois utilizaram canetas de quatro cores diferentes; dos que tiraram notas na folha de apresentação do Texto 2, dois utilizaram o lápis, um utilizou uma caneta azul e um escreveu uma nota com caneta azul e duas notas com lápis; dos que tiraram notas na folha de resposta, doze utilizaram apenas o lápis, dois apenas uma caneta azul e dois utilizaram conjuntamente caneta azul e lápis.

Assim, a maior parte dos alunos utilizou o lápis para o registo das notas, quer nas folhas de apresentação dos textos, quer na folha de resposta.

Os alunos que utilizaram diferentes cores ou diferentes materiais, fizeram-no com finalidades bem determinadas.

Nas folhas de apresentação dos textos, a utilização das diferentes cores ou dos diferentes materiais estava directamente relacionada com a forma como os alunos tinham sublinhado os textos: escreveram as notas com a mesma cor ou com o mesmo material que tinham utilizado para sublinhar as unidades linguísticas que consideraram mais importantes, fazendo uma associação inequívoca entre cada uma das notas e a parte do texto com a qual estava relacionada.

Nas notas escritas na folha de resposta, os alunos que utilizaram conjuntamente lápis e caneta azul fizeram-no também com uma finalidade bem definida: com a caneta azul, registaram expressões organizadoras das notas e, com o lápis, registaram as notas propriamente ditas.

No que se refere à utilização de marcas e sinais auxiliares, para além do que já assinalámos a propósito da ligação das notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, verificámos que, nas notas registadas nas folhas de resposta, alguns alunos utilizaram diferentes sinais (tais como setas, bolas, travessões, asteriscos ou numeração) para assinalarem o início das notas ou para indicarem a ligação entre diferentes notas. Alguns alunos utilizaram ainda traços, barras verticais e chavetas que, em alguns casos,

evidenciavam ligações e dependências entre várias notas, mas que, noutros casos, permitiam separar conjuntos de notas relacionadas com temas diferentes.

A utilização dos recursos anteriormente referidos, associada à organização das ideias através da disposição dos vários elementos na página, conduz a que o conjunto dos dados apresentados pelos alunos na folha de resposta se aproxime do que, no Capítulo 3, designámos por “Plano esquemático”. Esta aproximação baseia-se no facto de os alunos terem recorrido a vários sinais (chavetas, setas, bolas, travessões) que permitiram agrupar as notas à volta de um ou de vários núcleos temáticos.

Quer nas notas redigidas na folha de apresentação dos textos, quer nas notas redigidas na folha de resposta, os alunos evidenciaram que não tinham interiorizado a possibilidade de utilizarem abreviaturas como forma de registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão das notas.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas mostrou que tinham consciência da importância do SIR como ponto de partida para a TDN e consideravam o resumo e o registo do mais importante como técnicas de base para a sua realização.

Os alunos não se referiram à utilização de diferentes materiais ou cores ou ainda de sinais auxiliares que acompanhassem as notas, o que está em consonância com o trabalho realizado, uma vez que a maior parte deles não se serviu desse recurso nas suas notas. Já relativamente aos sinais auxiliares, não há uma correspondência entre estas respostas e a sua utilização, uma vez que eles foram muito usados.

3.2.3. Síntese relativa à TDN no Teste 2

Na análise das respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 2 centrados na TDN, tivemos em conta duas categorias: “Notas elaboradas pelos alunos” e “Como tiraram notas”.

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, considerámos as respostas dadas:

- à alínea 3.2.2, em que lhes era pedido para, a partir do Texto 1 e do Texto 2, tirarem as notas consideradas importantes para a resolução do problema apresentado;
- à alínea 3.3, em que lhes era pedido para organizarem a informação recolhida;
- à alínea 4.4, em que lhes era pedido para indicarem o tipo de unidades linguísticas dos textos que tinham utilizado como base para tirar notas.

Considerámos como nota todas as unidades linguísticas (palavras, expressões, frases ou parágrafos) que os alunos registaram, quer no enunciado (mais concretamente, nas folhas em que eram apresentados os textos), quer na folha de resposta, acompanhadas, ou não, de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho que lhes tinha sido apresentada.

A análise das notas produzidas pelos alunos teve em conta a quantidade de notas que cada aluno redigiu, o suporte em que as notas foram registadas (folhas de apresentação dos textos ou folha de resposta) e o tipo de notas em função da sua relação com a fonte.

No que diz respeito à quantidade de notas que cada aluno redigiu, verificámos que houve mais alunos a tirarem notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2, quer nas folhas de apresentação dos textos, quer na folha de resposta. Por outro lado, verificou-se que a maioria dos alunos que tirou notas a partir do Texto 1 e do Texto 2, tirou mais notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2, quer nas folhas de apresentação dos textos, quer na folha de resposta.

No que diz respeito ao suporte utilizado pelos alunos para redigir as notas, verificámos que a maior parte utilizou exclusivamente a folha de resposta. Apenas três alunos redigiram notas simultaneamente nas folhas de apresentação dos textos e na folha de resposta. Verificámos ainda que um aluno só apresentou notas na folha de apresentação do Texto 1. Outro aluno apenas apresentou notas nas folhas de apresentação dos textos.

No que se refere à relação das notas com a fonte, procurámos analisar o grau de processamento da informação de que as notas tinham sido objecto. Assim, considerámos que as notas redigidas poderiam corresponder a transcrições do texto fonte, complementos do SIR, esclarecimentos, tópicos e sínteses.

Verificámos que a maior parte das notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos procurava apresentar uma síntese dos aspectos que os alunos tinham considerado como mais importantes para a resolução do problema proposto. Paralelamente, apareciam outras notas, em menor número, que apresentavam o tópico abordado em partes do texto que tinham sido sublinhadas. Relacionadas com o Texto 1, surgiram também notas destinadas a registar o significado de palavras ou expressões do texto que pareciam oferecer dificuldades aos alunos.

A maior parte das notas apresentadas na folha de resposta correspondia também à síntese das partes dos textos consideradas mais importantes para a resolução do problema

apresentado. Surgiam, também, notas que apresentavam tópicos abordados em diferentes partes dos textos e notas que transcreviam partes dos textos.

Por outro lado, verificámos que a maior parte dos alunos respondeu à pergunta sobre quais os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN. Contudo, a análise das suas respostas permitiu constatar que as referências feitas diziam respeito a elementos incluídos em apenas dois grupos: “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”, com 93,8%, e “Títulos e subtítulos”, com 6,2%.

Estes dados parecem evidenciar que a maior parte destes alunos continua a não ter uma noção clara de todos os elementos que podem ser tidos em consideração aquando da elaboração das notas e que podem ser fundamentais para que estas reproduzam a informação mais importante dos textos utilizados como fonte e o façam de forma fiel.

No que diz respeito ao modo como os alunos tiraram notas, analisámos o trabalho por eles realizado para responderem ao que lhes tinha sido pedido e os dados relativos à sua reflexão sobre o trabalho realizado.

Em relação ao trabalho realizado, analisámos o material utilizado como suporte para tirarem notas (folha de apresentação dos textos ou folha de resposta), o material utilizado para registarem as notas (lápis, caneta de várias cores, etc.), o recurso a sinais auxiliares e a utilização de abreviaturas.

Assim, relativamente aos materiais utilizados pelos alunos como suporte para tirarem notas, verificámos que utilizaram as folhas de apresentação dos textos e as folhas de resposta, embora a maioria (treze alunos) tivesse registado notas apenas na folha de resposta e um aluno não tivesse redigido nenhuma nota.

No que diz respeito às notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos, verificámos que foram registadas nos espaços em branco e dispostas de forma a poderem ser facilmente associadas às diferentes partes do texto com as quais estavam relacionadas. Contudo, houve alunos que se serviram ainda de outros recursos (como cores, chavetas, asteriscos, parênteses e setas), para tornar ainda mais evidente a ligação entre as notas e as partes dos textos com as quais estavam relacionadas.

Relativamente às notas apresentadas na folha de resposta, verificámos que diversos alunos se serviram da sua disposição na página para as agrupar e evidenciar a sua organização.

Relativamente ao material utilizado para fazer os registos, verificámos que a maior parte dos alunos utilizou o lápis para o fazer, quer nas folhas de apresentação dos textos, quer na folha de resposta.

Os alunos que utilizaram diferentes cores ou diferentes materiais, fizeram-no com finalidades que foi possível verificar. Nas notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, a utilização das diferentes cores ou dos diferentes materiais estava directamente relacionada com a forma como os alunos tinham sublinhado o texto: escreveram as notas com a mesma cor ou com o mesmo material que tinham utilizado para sublinhar as unidades linguísticas que consideraram mais importantes, fazendo uma associação inequívoca entre cada uma das notas e a parte do texto com a qual estava relacionada. Nas notas escritas na folha de resposta, os alunos que utilizaram conjuntamente lápis e caneta azul fizeram-no também com uma finalidade bem definida: com a caneta azul, registaram expressões organizadoras das notas e, com o lápis, registaram as notas propriamente ditas.

No que se refere à utilização de marcas e sinais auxiliares, para além do que já assinalámos a propósito da ligação das notas registadas nas folhas dos textos, verificámos que, nas notas registadas nas folhas de resposta, os alunos utilizaram diferentes sinais (tais como setas, bolas, travessões, asteriscos ou numeração) para assinalar o início das notas ou para indicar a ligação entre diferentes notas que estavam relacionadas. Além destas marcas e sinais, alguns alunos utilizaram ainda traços, barras verticais e chavetas que, em alguns casos, evidenciavam ligações e dependências entre várias notas, mas que, noutros casos, serviam para separar conjuntos de notas relacionadas com temas diferentes.

A utilização dos recursos anteriormente referidos, associada à organização das ideias através da disposição dos vários elementos na página, levou a que o conjunto dos dados apresentados pelos alunos na folha de resposta pudesse ser aproximado do que designámos como “Plano esquemático”, no Capítulo 3. Esta aproximação baseia-se no facto de os alunos terem recorrido a vários sinais (chavetas, setas, bolas, travessões) para agrupar as notas à volta de um ou de vários núcleos temáticos.

No que diz respeito à utilização de abreviaturas na redacção das notas, pudemos constatar que, quer nas notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos, quer nas notas redigidas na folha de resposta, os alunos evidenciaram que não tinham interiorizado a possibilidade de utilizarem abreviaturas como forma de registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão dessas mesmas notas.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas revelou que tinham consciência da importância do SIR como ponto de partida para a TDN e encaravam o resumo e o registo do mais importante como técnicas de base para a sua realização.

Por outro lado, os alunos não se referiram à utilização de diferentes materiais ou cores ou ainda de sinais auxiliares que acompanhassem as notas. A ausência de referências à utilização de diferentes materiais ou diferentes cores está em consonância com o trabalho por eles realizado, uma vez que a maior parte deles não se serviu desse recurso. Já relativamente aos sinais auxiliares, não há uma correspondência entre estas respostas e a sua utilização, uma vez que eles foram muito usados pelos alunos.

Pudemos concluir que a maior parte dos alunos que procurou distinguir o essencial do acessório tentou conciliar diversos aspectos relativos a diferentes modalidades de TDN, de modo a redigir as notas que considerou mais adequadas em função dos objectivos que tinha e não se prendeu a uma única possibilidade de registo.

Pudemos concluir também que estes alunos procuraram apresentar as notas de forma organizada, tendo as características dos textos fonte e o problema que tinham para resolver como elementos estruturadores.

4. Dados relativos ao Teste 3

Nesta secção do capítulo sobre o desempenho dos alunos relativamente ao SIR e à TDN, vamos apresentar a análise das respostas dadas pelos alunos à Parte III do Teste 3, que foi aplicado depois da realização da segunda parte da experiência.

Como habitualmente, começámos por analisar o desempenho dos alunos relativo ao SIR e passámos, depois, à análise do desempenho relativo à TDN.

4.1. Desempenho dos alunos relativo ao sublinhar informação relevante (SIR)

Como aconteceu anteriormente para outros dados recolhidos, analisámos as respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 3 centrados no SIR tendo em conta duas categorias: “O que sublinharam” e “Como sublinharam”.

4.1.1. O que sublinharam

Para a categoria “O que sublinharam”, considerámos as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.1., em que lhes era pedido para sublinharem a informação relevante sobre o

assunto indicado, nos três textos apresentados (Texto 1, Texto 2 e Texto 3). Recordamos que os três textos propostos abordavam os amores de D. Pedro e D. Inês de Castro.

Procurámos verificar qual a percentagem de alunos que tinha sublinhado cada unidade linguística de cada um dos textos e, em particular, a percentagem de alunos que tinha sublinhado o que era verdadeiramente importante para dar resposta ao problema apresentado.

Procurámos também determinar a adequação ou não das unidades linguísticas sublinhadas pelos alunos à resposta que era necessário dar ao problema proposto.

Vamos apresentar os dados relativos a cada um dos textos, em separado.

4.1.1.1. Texto 1

Da análise do trabalho dos alunos relativo ao Texto 1, resultou um conjunto de dados (cf. Anexo 13), que tratámos de acordo com as técnicas já referidas.

O resultado desse tratamento dos dados é apresentado no Quadro 94.

Relativamente ao Texto 1, verificámos que apenas dois alunos (Aluno nº 6 e Aluno nº 15) não sublinharam qualquer unidade linguística.

T	“Inês de Castro” (III, est. 118-135)	L1
P1	É considerado por muitos/ o/ mais/ belo episódio/ de amor/ d’Os/ Lusíadas.	L2
	Encontra-se/ muito bem estruturado este episódio. que comporta uma/ Introdução/ (III,	L3
	Est. 118-119);/ Antecedentes/ (“as memórias de alegria”/ – est. 120-122);/ Acção central/	L4
	(morte de Inês/ – est. 123-132); e/ Considerações Finais/ (est. 133-135)./	L5
P2	Inês/ é/ a/ “linda/ Inês”, / mulher/ belíssima/ e/ apaixonada/ que ensina/ “nos saudosos	L6
	campos do Mondego/ aos/ “montes e às ervinhas”/ “o nome que no peito escrito	L7
	tinha(s)”. É também/ a/ mulher correspondida/ e vivendo/ Naquele engano de alma ledo e	L8
	cego / Que a Fortuna não deixa durar muito./	L9
P3	É/ finalmente/ a/ Esposa/ e./ sobretudo./ a/ Mãe./ que/ teme pelo/ desamparo/ dos filhos e/	L10
	apela/ à/ piedade do rei e avô/ e ao seu perdão/ por “uma/ culpa que não tinha”./	L11
P4	A sua/ morte será um crime./ contrário ao código cavaleiresco:/ Contra hũa dama. ó	L12
	peitos carniceiros. / Feros vos amostrais e cavaleiros?./ contrária às leis da justiça./ pois/	L13
	morre sem/ culpa:/ contrária à beleza-/ trata-se/ de um crime de lesa-beleza:/ a/ “linda Inês”/	L14
	ficará sendo a/ “pálida/ donzela” por quem/ a própria natureza chorará/ (III, est. 135).	L15
P5	Mas/ o/ verdadeiro/ responsável pela morte de Inês é/ o Amor, / assumido como	L16
	destino trágico./	L17
CT	Pais, Amélia Pinto. Para Compreender Os Lusíadas. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.	L18
Legenda: De 76% a 100%, de 51% a 75%, de 26% a 50%, de 1% a 25%, 0%, Texto para ser sublinhado.		

Quadro 94: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 1 do Teste 3

A partir do quadro, pode-se verificar, em primeiro lugar, que são poucos os elementos que não foram sublinhados por nenhum aluno:

- o título (linha 1);
- no primeiro parágrafo, a palavra “Encontra-se” (linha 3) e as referências às estrofes de “Os Lusíadas”: “(III, est.118-119)” (linhas 3 e 4); “est. 120-122” (linha 4); “est.123-132” (linha 5); “est. 133-135” (linha 5);
- no quarto parágrafo, a referência à estrofe de “Os Lusíadas”: “(III, est. 135)” (linha 15);
- a indicação da origem do texto (linha 18).

Estes elementos do texto correspondem a 17,57% do mesmo. Destes, apenas uma pequena parte (28,21%) deveria ter sido sublinhada.

No grupo dos elementos que não foram sublinhados por nenhum aluno e que deveriam ter sido sublinhados, encontramos uma parte do título e a indicação da origem do texto.

Por outro lado, verifica-se que as unidades linguísticas do texto que foram mais sublinhadas pelos alunos (com percentagens entre 76% e 100%) foram:

- “*mulher belíssima*” (linha 6);
- “*apaixonada*” (linha 6).

Estes elementos do texto correspondem apenas a 1,35% do total do texto, mas todos eles são importantes para dar resposta ao que era solicitado aos alunos.

As unidades linguísticas que foram sublinhadas por 51% até 75% dos alunos correspondem a 18,92% do total do texto. Destas, 83,33% podem-se considerar importantes para responder ao que era solicitado.

As unidades linguísticas que foram sublinhadas por 26% até 50% dos alunos correspondem a 22,52% do total do texto. Contudo, destas unidades, 48% podem ser consideradas importantes para responder ao que era solicitado.

As unidades linguísticas que foram sublinhadas por 1% até 25% dos alunos correspondem a 39,64% do total do texto. Destas, apenas 5,68% podem ser consideradas importantes para responder ao que era solicitado.

Verifica-se, em termos gerais, que os elementos do texto que foram sublinhados por mais de 50% dos alunos são, na sua quase totalidade, importantes para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado. Mesmo quase metade (48%) dos elementos que são sublinhados por 26% até 50% pode ser considerada importante para responder ao problema.

Constata-se, portanto, que, para darem resposta ao que lhes era solicitado, a maior parte dos alunos sublinhou alguns elementos do texto que eram importantes, mas esses elementos correspondiam apenas a uma parte dos elementos que deveriam ter sido sublinhados. Por outro lado, alguns alunos sublinharam bastantes elementos do texto que eram pouco importantes relativamente ao problema que lhes era apresentado.

Contudo, verifica-se que a maior parte dos alunos sublinhou menos quantidade de unidades linguísticas do que a que correspondia às unidades linguísticas do texto que

considerámos importantes para dar resposta ao problema proposto. Apenas quatro alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 4, Aluno nº 16 e Aluno nº 18) sublinharam um número ligeiramente superior de unidades linguísticas do texto comparativamente com a proposta que nós apresentámos.

Estes dados parecem demonstrar que, nas circunstâncias em que realizaram o trabalho proposto, os alunos continuavam a manifestar algumas dificuldades em fazer a distinção entre alguns elementos do texto que se referiam à informação importante e outros que diziam respeito a informação acessória.

Podemos, assim, concluir que a forma como os alunos utilizaram o SIR na abordagem ao Texto 1 não permitiu seleccionar toda a informação de que precisavam para dar resposta ao problema a resolver, nem para facilitar a sua rápida recuperação num momento posterior.

Estes dados, recolhidos depois da implementação da segunda parte da experiência, realçam a importância da realização de um trabalho continuado, sistemático, que oriente os alunos no sentido de distinguirem as unidades linguísticas que são importantes para a resolução do problema colocado e as que não servem essa finalidade, a partir da leitura dos textos. Esta discriminação implica o domínio de um conjunto de critérios para a utilização do SIR que foi apenas utilizado em parte por alguns alunos.

4.1.1.2. Texto 2

Para a análise do que os alunos sublinharam no Texto 2 (cf. Anexo 13), procedemos da mesma forma que para o Texto 1.

Os resultados da análise feita são apresentados no Quadro 95.

Relativamente ao Texto 2, verificámos que apenas dois alunos (Aluno nº 6 e Aluno nº 15) não sublinharam qualquer unidade linguística, os mesmos que também não sublinharam nada no Texto 1.

T						0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 95 A: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 2 do Teste 3

P7	15,8 36,8 21,1 15,8 36,8 31,6 42,1 36,8	Quando/ D. Inês/ soube/ desta resolução,/ foi ter/ com o rei./ rodeada dos filhos./ para/	L25
	47,4 5,3 10,5 15,8 26,3 5,3	implorar misericórdia./ uma vez que ela/ se/ considerava/ isenta de qualquer culpa./ As	L26
	5,3 10,5 21,1 0 5,3	súplicas de Inês/ só momentaneamente/ apiedaram D. Afonso IV./ que/ entretanto se	L27
	5,3 0 36,8 63,2	deslocara a Coimbra/ para que se desse cumprimento à deliberação tomada. / E/ a	L28
	63,2 57,9 73,7 26,3	execução de D. Inês efectuou-se/ em/ 7 de Janeiro de 1355./ segundo o ritual e as práticas	L29
	26,3	daquele tempo. /	L30
P8	21,1 10,5 15,8 57,9 63,2 57,9	Anos depois./ em/ 1360./ D. Pedro I./ já então rei de Portugal. jurou./ perante a sua	L31
	57,9 63,2 78,9 73,7	Corte./ que/ havia casado clandestinamente com D. Inês/ um ano antes da sua morte./	L32
P9	21,1 26,3	O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte/ interessou grande número de	L33
	26,3	poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades./ (...)	L34
	0		
CT		«Inês de Castro» In <i>Diciopédia 2005</i> [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.	L35
Legenda:			
De 76% a 100%, de 51% a 75%, de 26% a 50%, de 1% a 25%, 0%, Texto para ser sublinhado.			

Quadro 95 B: Dados sobre a utilização do SIR no Texto 2 do Teste 3

A partir da análise do quadro acima apresentado, pode-se verificar que houve elementos do texto que nenhum aluno sublinhou:

- o título (*Inês de Castro*) (linha 1);
- no primeiro parágrafo, a data “1357” (linha 4);
- no sétimo parágrafo, a palavra “que” (linha 27) e a passagem “para que se desse cumprimento à deliberação tomada” (linha 28);
- a indicação da origem do texto (linha 35).

Estes elementos correspondem a 5,47% do total do texto.

Verificamos que os alunos não sublinharam o título do texto e alguns elementos da indicação da sua origem, que considerámos importantes e que correspondem a 33,33% dos elementos que não foram sublinhados. Estes dados continuam a realçar o que já tínhamos constatado a partir dos dados relativos ao Texto 1.

Por outro lado, verifica-se que as unidades linguísticas do texto mais sublinhadas (com percentagens entre 76% e 100%) foram:

- no segundo parágrafo, “*beleza*” (linha 5), “*D. Inês despertou*” (linha 5), “*do príncipe*”, (linha 5), “*apaixonar-se profundamente por ela*” (linha 6) “*D. Pedro e D. Inês*” (linha 6), “*ligação amorosa*” (linha 7), “*provocou escândalo na Corte portuguesa*” (linha 7);

- no terceiro parágrafo, “*passam a viver uma vida de marido e mulher*” (linhas 12/13) e “*nascem quatro filhos*” (linha 13);

- no oitavo parágrafo, “*havia casado clandestinamente com D. Inês*” (linha 32).

Estes elementos do texto correspondem a 9,11% do total do texto. Destes, 85% fazem parte do conjunto dos elementos que considerámos importantes para dar resposta ao que era solicitado aos alunos.

Verifica-se ainda que as unidades linguísticas que foram sublinhadas por 51% até 75% dos alunos correspondiam a 19,13% do total do texto e que 63,1% destas unidades linguísticas correspondiam a partes do texto importantes para a resolução do problema.

As unidades linguísticas sublinhadas por 26% até 50% dos alunos correspondiam a 35,08% do total do texto. Destas unidades linguísticas, 62,34% incluíam-se no que foi por nós considerado como importante para dar resposta ao problema colocado.

Finalmente, as unidades linguísticas sublinhadas por 1% até 25% dos alunos correspondiam a 31,21% do total do texto. Destas partes do texto, apenas 36,5% faziam parte do que considerámos importante para dar resposta ao problema colocado.

Tal como aconteceu relativamente ao Texto 1, verificamos que a maior parte dos alunos sublinhou muito menos unidades linguísticas no texto do que o que considerámos importante para dar resposta ao problema apresentado. Apenas um aluno sublinhou um número maior de unidades do que o que propusemos (Aluno nº 4).

Por outro lado, é de salientar também o facto de mais de metade das unidades linguísticas que foram sublinhadas por mais de 25% dos alunos se incluir no grupo do que considerámos importante.

Também em relação a este texto se verifica que a forma como os alunos utilizaram o SIR na abordagem ao texto não permitiu seleccionar toda a informação de que precisavam para dar uma boa resposta ao problema que tinham para resolver, nem para facilitar a sua rápida recuperação num momento posterior.

O critério que utilizaram para seleccionar a informação importante foi demasiado restrito para permitir seleccionar toda a informação que considerámos importante para dar

resposta ao problema. A informação seleccionada era importante, mas apenas 75,93% dos elementos importantes para a resolução do problema foram sublinhados por mais de 26% dos alunos.

Estes dados podem estar relacionadas com o facto de os conhecimentos dos alunos sobre o tema serem reduzidos, o que leva a que não percebam a informação que lhes é apresentada e, por isso, não consigam distinguir a principal da secundária. Ou seja, a limitação dos conhecimentos prévios sobre o tema em causa acaba por determinar a não selecção de informação que poderia ser incorporada numa boa resposta à questão que tinham em mãos para resolver.

Uma outra explicação pode estar na falta de exigência dos alunos. Ao encontrarem um ou outro aspecto relacionado com o assunto que têm de tratar, contentam-se com ele, não procurando confrontar esse elemento e a sua importância com outros, equacionando a importância de todos os elementos disponíveis. Procuram uma chave e quando encontram um elemento que serve para responder, suspendem a análise e passam à fase seguinte: responder ao que lhes é perguntado. Falta-lhes profundidade na análise de todos os elementos disponíveis.

Concluindo, podemos dizer que, à semelhança do que aconteceu para o Texto 1, os alunos sublinharam alguns elementos importantes, mas deixaram de parte muitos outros que eram igualmente importantes.

Constatámos que, ao utilizarem o SIR, os alunos procederam a uma hierarquização adequada de alguns elementos do texto em função da sua importância para a resolução do problema que tinham para resolver, mas utilizaram um critério demasiado restrito nessa hierarquização, deixando no grupo dos elementos menos importantes muitos que também eram importantes para uma boa resposta.

4.1.1.3. Texto 3

Para a análise do que os alunos sublinharam no Texto 3 (cf. Anexo 13), procedemos da mesma forma que para o Texto 1 e para o Texto 2.

Os resultados deste trabalho são apresentados no Quadro 96.

Relativamente ao Texto 3, verificámos que apenas um aluno (Aluno nº 8) não sublinhou qualquer unidade linguística.

- a referência ao local e data da morte de Inês de Castro: “*Coimbra, 7.1.1355*” (linha 2);
- as passagens “*mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade*” (linhas 7 e 8); “*com uma argumentação hábil*” (linha 9);
- a palavra “*pois*” (linha 14);
- a passagem “*e o seu compadrio, visto*” (linha 15);
- a indicação da origem do texto (linha 24).

Estes elementos do texto que correspondem a 12,54% do total do texto.

Verificámos que os alunos não sublinharam alguns elementos, como o título, a data da morte de Inês de Castro, a palavra “*compadrio*” (linha 15) e alguns elementos da indicação da origem do texto que consideramos importantes e que correspondem a 27,5% dos elementos que não foram sublinhados. Estes dados continuam a realçar o que já tínhamos constatado a partir dos dados relativos ao Texto 1 e ao Texto 2: os alunos não consideraram importante o título e a informação relativa à origem do texto, resistindo à ideia de que estes elementos do texto deveriam ser sublinhados.

Por outro lado, verifica-se que nenhuma parte do texto foi sublinhada por mais de 75% dos alunos.

Verifica-se ainda que as unidades linguísticas que foram sublinhadas por 51% até 75% dos alunos correspondiam a 8,78% do total do texto e que destas unidades linguísticas 96,43% correspondiam a partes do texto importantes para a resolução do problema.

As unidades linguísticas sublinhadas por 26% até 50% dos alunos correspondiam a 31,97% do total do texto. Destas unidades linguísticas, 59,8% incluíam-se no que foi por nós considerado como importante para dar resposta ao problema colocado.

Finalmente, as unidades linguísticas sublinhadas por 1% até 25% dos alunos correspondiam a 46,71% do total do texto. Destas partes do texto, apenas 30,2% faziam parte do que considerámos importante para dar resposta ao problema colocado.

Tal como aconteceu relativamente ao Texto 1, verificámos que a maior parte dos alunos sublinhou menos unidades linguísticas no texto do que o que considerámos importante para dar resposta ao problema apresentado. Apenas um aluno sublinhou um número maior de unidades do que o que propusemos (Aluno nº 18).

É de salientar ainda que, nas unidades linguísticas que foram sublinhadas por mais de metade dos alunos, há quase uma identificação entre o que propomos como chave para a

resolução do problema e o desempenho dos alunos. Contudo, esta situação diz respeito a uma reduzida parte do texto que deveria ter sido sublinhada.

Podemos destacar ainda o facto de 59,8% das unidades linguísticas que foram sublinhadas por 26% até 50% dos alunos se incluir no grupo do que considerámos importante.

Também em relação a este texto se verifica que a forma como os alunos utilizaram o SIR na abordagem ao texto não permitiu seleccionar toda a informação de que precisavam para dar uma boa resposta ao problema que tinham para resolver, nem para facilitar a sua rápida recuperação num momento posterior.

O critério que utilizaram para seleccionar a informação importante foi demasiado restrito para permitir seleccionar toda a informação que considerámos importante para dar resposta ao problema. A informação seleccionada era importante, mas apenas 61,11% dos elementos importantes para a resolução do problema foram sublinhados por mais de 26% dos alunos.

Estes dados podem estar relacionadas com o facto de os conhecimentos dos alunos sobre o tema serem reduzidos, o que leva a que não percebam a informação que lhes é apresentada e, por isso, não a considerem importante. Ou seja, a limitação dos conhecimentos prévios sobre o tema em causa acaba por determinar a não selecção de informação que poderia ser incorporada numa boa resposta à questão que tinham em mãos para resolver.

Concluindo, podemos dizer que, à semelhança do que aconteceu relativamente ao Texto 1 e ao Texto 2, os alunos sublinharam alguns elementos importantes, mas não sublinharam a maior parte do que era importante.

Constatámos que, ao utilizarem o SIR, os alunos procederam a uma hierarquização adequada de alguns elementos do texto em função da sua importância para a resolução do problema que tinham para resolver, mas utilizaram um critério demasiado restrito nessa hierarquização, deixando de fora da sua selecção muitos elementos que também eram importantes para uma boa resposta.

4.1.1.4. Síntese sobre “O que sublinharam”

A partir da análise do desempenho dos alunos no Teste 3 relativamente ao SIR, verificou-se que eles sublinharam parte das unidades linguísticas que eram pertinentes para a resolução do problema proposto, nos três textos (Texto 1, Texto 2 e Texto 3).

Por outro lado, havia passagens que também eram importantes para a resolução do problema que não foram sublinhadas por uma boa parte dos alunos, nos três textos (Texto 1, Texto 2 e Texto 3).

Também verificámos que os alunos assinalaram alguns elementos de cada texto que eram dispensáveis para a resolução do problema apresentado.

Notamos, assim, que o desempenho dos alunos, em relação aos três textos, evidenciou uma grande preocupação em seleccionar os elementos mais importantes para dar resposta ao que era solicitado, mas deixou de lado uma boa parte desses elementos, que não foi seleccionada.

Como já dissemos anteriormente, os dados relativos ao que foi sublinhado pelos alunos, no Teste 3, ou seja, depois da implementação da segunda parte da experiência, põem em evidência a importância da realização de um trabalho sistemático, nas aulas de Português, mas também nas aulas de outras disciplinas, que os oriente no sentido de discriminarem, a partir da leitura dos textos, as unidades linguísticas que apresentam a informação mais importante para a resolução dos problemas e as partes que não têm importância para o que necessitam de fazer.

Na resolução do exercício incluído no Teste 3, os alunos mostraram que, apesar de estarem a frequentar o último ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, de terem sido implementadas duas unidades didácticas em que realizaram, com a ajuda do professor, diversos exercícios destinados a desenvolver competências relacionadas com o SIR, tinham ainda algumas limitações na sua utilização, recorrendo a um conjunto de critérios que permitiriam distinguir todos os elementos que se revestiam de grande importância no texto dos que tinham pouca importância para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

4.1.2. Como sublinharam

Para a categoria “Como sublinharam”, considerámos também as respostas dadas pelos alunos à alínea 3.2.1., em que lhes era pedido para sublinharem a informação relevante, nos três textos apresentados (Texto 1, Texto 2 e Texto 3).

Na análise da forma como os alunos sublinharam os dois textos que lhes foram apresentados, tivemos em conta, mais uma vez, os seguintes aspectos:

- 1 - materiais utilizados para sublinhar (caneta, lápis, ...);
- 2 - utilização de diferentes cores com diferentes finalidades;
- 3 - utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

Para além destes aspectos, ainda tivemos em conta as circunstâncias em que se deve proceder ao SIR. Relembramos que, no Capítulo 3, referimos que o SIR deve ser precedido por uma leitura rápida do texto e realizado em simultâneo com uma nova leitura atenta do mesmo.

Começámos por referir as técnicas que os alunos tinham utilizado para sublinhar unidades linguísticas nos três textos, a partir da observação das suas respostas à alínea 3.2.1. Finalmente, procurámos verificar se tinha havido coerência nos procedimentos adoptados nos três textos.

4.1.2.1. Texto 1

Da análise de todas as respostas dos alunos em que eles procuraram sublinhar as partes mais importantes do Texto 1 para dar resposta ao problema colocado, resultou um conjunto de dados (cf. Anexo 13), que analisámos de acordo com os critérios acima apresentados.

O primeiro conjunto de dados dizia respeito ao material que os alunos tinham utilizado para sublinhar. O resultado do tratamento desses dados é apresentado no Quadro 97.

Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1			Nº	%
Sublinhou	Com lápis		2	10,5%
	Com caneta	Uma cor	13	68,4%
		Várias cores	1	5,3%
	Com lápis e com caneta de várias cores		1	5,3%
Total			17	89,5%
Não sublinhou			2	10,5%
Total			19	100%

Quadro 97: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 1 do Teste 3

Como se pode observar a partir do quadro, a maior parte dos alunos (68,4%) utilizou uma caneta de uma cor para sublinhar. Verifica-se ainda que, de entre os restantes alunos, dois (10,5%) utilizaram o lápis e um (5,3%) utilizou várias cores. Por outro lado, verifica-se que um aluno (10,5%) utilizou simultaneamente lápis e caneta de várias cores.

Dois alunos não sublinharam qualquer unidade linguística no texto.

Uma análise pormenorizada das respostas dos alunos permitiu constatar que quatro dos alunos que apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta, inicialmente tinham sublinhado apenas a lápis. O Aluno nº 2 e o Aluno nº 8 substituíram o traço que tinham feito a lápis por um traço feito a caneta azul. O Aluno nº 12 deixou algumas unidades linguísticas sublinhadas a lápis e, com caneta vermelha ou com caneta preta, voltou a sublinhar outras unidades linguísticas, deixando também o traço que tinha sido feito com lápis. Na versão final, o Aluno nº 13 optou por sublinhar a caneta azul e a caneta cor-de-rosa as unidades linguísticas que inicialmente tinha sublinhado a lápis.

Verificou-se ainda que o Aluno nº 1 tinha inicialmente sublinhado com caneta preta, tendo posteriormente sublinhado exactamente as mesmas unidades linguísticas com caneta azul. É de salientar que este aluno respondeu ao teste na folha de resposta com caneta preta, o que significa que a sublinhou pela primeira vez com a mesma cor com que estava a responder ao teste, tendo posteriormente alterado o material utilizado.

Pode-se, assim, concluir que a maior parte dos alunos não utilizou diferentes cores ou diferentes materiais para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada. A maior parte dos alunos utilizou preferencialmente a caneta azul, ou seja, exactamente o mesmo material que utilizou para responder ao teste na folha de resposta.

O segundo aspecto que pretendíamos analisar dizia respeito à finalidade com que os alunos tinham utilizado diferentes materiais (lápiz ou caneta) ou diferentes cores.

Como observámos no Quadro 97, apenas um aluno utilizou o lápis em conjunto com caneta de várias cores (Aluno nº 12) e também só um aluno utilizou canetas de várias cores (Aluno nº 13). Ou seja, apenas dois alunos se socorreram da utilização de diferentes materiais ou cores para sublinhar.

Importa, portanto, verificar qual a finalidade com que estes alunos utilizaram as diferentes cores ou os diferentes materiais.

A partir da análise das respostas desses dois alunos, constatámos, em primeiro lugar, que apenas sublinharam unidades linguísticas do corpo do texto, ou seja, nenhum deles sublinhou o título ou qualquer elemento relacionado com a indicação da origem do texto.

Relativamente ao Aluno nº 12, verificámos, como já dissemos anteriormente, que usou o lápis para, num primeiro momento, sublinhar todas as unidades que considerou importantes. Posteriormente, voltou a sublinhar algumas unidades com caneta vermelha ou com caneta preta e deixou algumas unidades linguísticas sublinhadas a lápis.

Assim, no primeiro parágrafo, deixou sublinhado a lápis “*É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’ ‘Os Lusíadas’*” (linha 2).

Este aluno utilizou a caneta vermelha para sublinhar, no segundo parágrafo, “*mulher belíssima e apaixonada que ensina*” (linha 6), “*o nome que no peito escrito tinha(s)*” (linhas 7 e 8) e “*É também a mulher correspondida*” (linha 8). Sublinhou ainda, com a caneta vermelha, no quarto parágrafo, “*a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela*” (linhas 10 e 11).

Finalmente, utilizou a caneta preta para sublinhar, o último parágrafo: “*Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.*” (linhas 16 e 17).

A partir da análise da utilização destes materiais e cores, verificámos que apenas a caneta vermelha foi utilizada em mais do que um parágrafo e mais do que uma passagem do texto: foi utilizada no segundo e no terceiro parágrafos. Como já dissemos, inicialmente, o lápis foi utilizado para sublinhar todas as unidades, mas, na versão final, acabou por ficar apenas na primeira frase do texto. A caneta preta foi utilizada apenas na única frase do último parágrafo do texto.

Assim, parece-nos que este aluno pretendia, através da utilização das diferentes cores, estabelecer uma hierarquização das unidades seleccionadas em três níveis, de acordo com o grau de importância. Utilizou a caneta vermelha para destacar a informação que incluiu no nível mais elevado, neste caso, a informação que estava relacionada com a caracterização de Inês de Castro. Utilizou a caneta preta para o segundo nível de importância e deixou a lápis o que considerou que se incluía num terceiro nível de importância.

É de salientar que, em termos globais, toda a informação que foi destacada por este aluno se pode considerar importante para uma boa resposta ao problema que tinha para resolver.

Relativamente ao Aluno nº 13, verificámos que usou uma caneta azul e uma caneta cor-de-rosa. É de salientar ainda, como já dissemos, que, numa primeira fase, este aluno tinha sublinhado tudo a lápis, tendo, posteriormente, substituído o lápis pelas duas cores de caneta. Verificámos ainda que, apesar de este aluno ter respondido ao teste com caneta azul, a caneta que utilizou para sublinhar o texto não era a mesma que tinha utilizado para responder ao teste na folha de resposta.

Com a caneta azul, sublinhou passagens nos três primeiros parágrafos. No primeiro parágrafo, sublinhou “*mais belo episódio de amor d’ ‘Os Lusíadas’*” (linha 2). No segundo parágrafo, sublinhou “*Inês é a ‘linda Inês’, mulher belíssima e apaixonada*” (linha 6). No terceiro parágrafo, sublinhou “*É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por ‘uma culpa que não tinha’*” (linhas 10 e 11). Utilizou a caneta cor-de-rosa para sublinhar o último parágrafo: “*Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.*” (linhas 16 e 17).

A partir destas observações relativas à utilização destas duas cores, verificamos que apenas a azul foi usada em mais do que um parágrafo. Assim, pareceu-nos que este aluno pretendia, através da utilização das duas cores, hierarquizar a informação destacada incluindo-a em dois níveis de importância.

Por outro lado, como já foi dito, este aluno sublinhou, em primeiro lugar, a lápis e, só numa segunda fase, é que sublinhou diferentes partes do texto com duas cores. Isto demonstra que ele procurou identificar as unidades linguísticas mais importantes para dar

resposta ao problema que tinha para solucionar, mas depois procurou organizar essa informação.

Contudo, não nos parece fácil dizer claramente qual a cor que o aluno utilizou para destacar a informação que considerou como de primeira importância. Podemos também admitir que a utilização destas duas cores esteja relacionada com a organização da informação seleccionada em função de diferentes tópicos.

A partir da análise relativa à utilização, no Texto 1, por parte dos alunos, de diferentes cores ou diferentes materiais com diferentes finalidades, concluímos que apenas dois alunos o fizeram, com a intenção de hierarquizar a informação que tinham considerado como mais importante em diferentes níveis de importância e para associar a informação destacada a diferentes tópicos.

A par da utilização de diferentes materiais com diferentes finalidades, pareceu-nos importante analisar também a utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características que pudessem evidenciar uma utilização com diferentes finalidades.

Analizadas todas as respostas, verificámos que havia dois alunos, em cujas respostas apareciam traços com diferentes características.

O Aluno nº 4 utilizou três tipos de traço diferentes, feitos com caneta azul, para sublinhar: um traço simples e fino, um traço duplo ondulado e um traço mais grosso.

Com este traço mais grosso, sublinhou, no primeiro parágrafo, “*mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas*” (linha 2), “*Introdução*” (linha 3), “*Antecedentes (“as memórias de alegria”)*” (linha 4), “*Acção central (morte de Inês*” (linhas 4 e 5) e “*Considerações Finais*” (linha 5). No segundo parágrafo, “*Inês é a*” (linha 6) e “*mulher belíssima e apaixonada que ensina*” (linha 6).

Com o traço duplo ondulado, sublinhou, no segundo parágrafo, “*‘nos saudosos campos do Mondego’*” (linhas 6 e 7) e “*‘montes e às ervinhas’ ‘o nome que no peito escrito tinha(s)’*” (linhas 7 e 8).

Finalmente sublinhou com o traço simples e fino, unidades linguísticas nos últimos quatro parágrafos (segundo, terceiro, quarto e quinto). No segundo parágrafo, sublinhou “*mulher correspondida e vivendo*” (linha 8). No terceiro, “*a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por ‘uma culpa que não tinha’*” (linhas 10 e 11). No quarto, “*A sua morte será um crime, contrário ao código*

cavalheiresco” (linha 12), “*contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza*” (linhas 13 e 14) e “*a própria natureza chorará*” (linha 15). Finalmente, no quinto, “*o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor*” (linha 16).

Através da análise das unidades linguísticas sublinhadas das diferentes maneiras, parece-nos que a intenção deste aluno era hierarquizar a informação em diversos graus de importância. Assim, as unidades linguísticas situadas no primeiro nível de importância foram sublinhadas com o traço mais grosso. O segundo nível corresponderia às unidades linguísticas sublinhadas com o traço simples e fino. Finalmente, com o traço duplo ondulado, foi assinalada a informação complementar, que correspondia ao desenvolvimento de uma passagem assinalada com um traço grosso.

O Aluno nº 20 utilizou dois tipos de traço diferentes, feitos com caneta azul, para sublinhar: um traço simples e fino e um traço mais grosso. Com este traço mais grosso sublinhou, apenas, no último parágrafo, “*é o Amor*” (linha 16). Com o traço simples e fino, sublinhou as restantes partes do texto que considerou importantes, assinalando unidades linguísticas em todos os parágrafos.

Pensamos que este aluno pretendeu destacar, de entre todas as unidades linguísticas que considerou importantes, uma expressão relativa à ideia central do texto, que sublinhou com o traço mais grosso.

4.1.2.2. Texto 2

No que diz respeito ao Texto 2, analisámos todas as respostas dos alunos em que eles procuraram sublinhar as partes mais importantes do texto para dar resposta ao problema colocado (cf. Anexo 13).

Tal como fizemos relativamente ao Texto 1, verificámos quais os materiais que os alunos tinham utilizado para sublinhar, se tinham utilizado diferentes cores ou materiais com diferentes finalidades e se tinham utilizado diferentes “traços” ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito ao material utilizado para sublinhar no Texto 2, o resultado do tratamento dos dados é apresentado no Quadro 98.

Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2			Nº	%
Sublinhou	Com lápis		2	10,5%
	Com caneta	Uma cor	14	73,7%
		Várias cores	3	15,8%
	Com lápis e com caneta de 1 cor		0	0,0%
Total			19	100%
Não sublinhou			0	0,0%
Total			19	100,0%

Quadro 98: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 2 do Teste 3

A partir do quadro, verifica-se que a maior parte dos alunos (73,7%) utilizou caneta de uma cor para sublinhar. Verifica-se ainda que, de entre os restantes alunos, dois alunos (10,5%) utilizaram o lápis e três alunos (15,8%) utilizaram caneta de várias cores.

Tal como aconteceu para o Texto 1, a maior parte dos alunos não utilizou diferentes materiais para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada, optando por utilizar apenas uma caneta da mesma cor, que também utilizou para responder ao resto do teste na respectiva folha de resposta.

Relativamente aos alunos que utilizaram caneta de várias cores, verifica-se que todos usaram duas cores.

O Aluno nº 12 utilizou uma caneta vermelha e uma caneta preta.

Com a caneta vermelha sublinhou, no primeiro parágrafo, “*A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela*” (linhas 5/6) e “*entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa*” (linhas 6/7), e no terceiro, “*passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos*” (linhas 6/7).

Utilizou a caneta preta para sublinhar:

- no segundo parágrafo, “*expulsando do reino Inês de Castro*” (linha 8). No quarto parágrafo, sublinhou, também com a caneta preta, “*possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa*” (linhas 17/18);

- no quinto, “*E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo*” (linhas 19/20) e “*Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro*” (linhas 21/22);

- no sexto, “*Inês seria executada sem demora*” (linha 24) e ainda “*E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.*” (linhas 28 a 30).

A partir da análise da utilização destas duas cores, verificámos que:

- são as mesmas cores que o aluno já tinha utilizado no Texto 1;

- tal como tinha acontecido para o Texto 1, inicialmente o aluno sublinhou todas estas partes com um lápis e, na versão final, sublinhou uma parte destas unidades linguísticas com caneta preta e a outra parte com caneta vermelha.

Assim, parece-nos que este aluno pretendia, através da utilização das duas cores, estabelecer uma hierarquização das unidades seleccionadas em dois níveis, tendo em conta o seu grau de importância relativamente ao problema que tinha para resolver. Utilizou a caneta vermelha para destacar a informação que incluiu no nível mais elevado, que, neste caso, estava relacionada com os amores de Pedro e Inês. Utilizou a caneta preta para o segundo nível de importância, atribuído a informação relativa ao que aconteceu a Inês de Castro em consequência do seu relacionamento com D. Pedro.

É de salientar também que, em termos globais, toda a informação que foi destacada por este aluno se pode considerar importante para uma boa resposta ao problema que tinha para resolver.

O Aluno nº 13 utilizou uma caneta azul e uma caneta cor-de-rosa.

Começou por utilizar a caneta azul, para sublinhar:

- a quase totalidade do segundo parágrafo: “*A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro*” (linhas 5 a 8);

- no terceiro parágrafo, “*D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.*” (linhas 11 a 13).

Utilizou a caneta cor-de-rosa para sublinhar:

- no quarto parágrafo, “*criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.*” (linhas 17 e 18);

- no quinto, “*a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.*” (linhas 20 a 22);

- no oitavo, “*já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.*” (linhas 31 e 32).

Sublinhou também a cor-de-rosa, o último parágrafo.

A partir da análise da utilização destas duas cores, verificámos que:

- são as mesmas que o aluno já tinha utilizado para o Texto 1;

- tal como tinha acontecido para o Texto 1, o aluno tinha começado por sublinhar todas estas unidades linguísticas com um lápis e, na versão final, sublinhou uma parte delas com caneta azul e a outra com caneta cor-de-rosa.

Pareceu-nos que, quer no Texto 1, quer no Texto 2, podemos associar a utilização das cores a dois tópicos ligeiramente diferentes. Por um lado, temos um tópico que corresponde à parte encantadora da relação amorosa entre Pedro e Inês, sublinhado a azul. Por outro lado, temos o aspecto trágico desse amor. Se efectivamente foi este propósito que moveu este aluno a utilizar as duas cores, parece-nos que foi conseguido de forma satisfatória.

O Aluno nº 14 utilizou uma caneta azul e uma caneta preta.

No primeiro parágrafo, sublinhou algumas unidades linguísticas com as duas cores em simultâneo [“*D. Inês de Castro era uma fidalga galega*” (linha 2)] e outras apenas com caneta preta [“*fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela*” (linhas 2 e 3)].

Com a caneta azul, sublinhou:

- no segundo parágrafo, “*A beleza singular de D. Inês*” (linha 5), “*do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela*” (linhas 5 e 6) e “*D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa*” (linhas 6 e 7)

- no terceiro, “*a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.*” (linhas 10 a 13);

- no oitavo, “*D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte*” (linhas 31 e 32).

Com a caneta preta, sublinhou:

- no quarto parágrafo, “*Os conselheiros do rei*” (linha 14) e “*chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.*” (linhas 15 a 18);

- no quinto, “*E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente*” (linha 19), “*Para isso seria necessário*” (linha 21) e “*eliminar D. Inês de Castro*” (linha 22);

- no sétimo, “*D. Inês*” (linha 25), “*rodeada dos filhos, para implorar misericórdia*” (linhas 25 e 26), “*se considerava isenta de qualquer culpa*” (linha 26) e “*E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.*” (linhas 28 a 30).

A partir da análise da utilização destas duas cores, parece-nos que este aluno pretendeu associar diferentes partes do texto a dois tópicos: com a caneta azul, teria procurado sublinhar unidades linguísticas que apresentavam dados relacionados com os amores de Pedro e Inês e, com a caneta preta, informação relacionada com a morte de Inês de Castro. Quanto às unidades linguísticas assinaladas com as duas cores, isso poderá ter resultado de uma alteração relativamente à apreciação feita sobre qual o tópico com que estavam relacionadas. É de salientar que esta dedução encontra algum fundamento nas notas que o aluno apresenta na folha de rascunho, em que estes dois tópicos também se diferenciam pela cor com que são apresentadas. É de salientar ainda que esta interpretação também é coerente com a utilização que ele fez da cor azul relativamente ao Texto 1.

Assim, parece-nos que não havia, por parte do aluno, qualquer intenção de estabelecer uma hierarquização da importância da informação.

O último aspecto que considerámos que era importante analisar dizia respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Analizadas todas as respostas, verificámos que cinco alunos utilizaram diferentes traços ou sinais para sublinhar.

O Aluno nº 4 utilizou quatro tipos de traços, feitos com caneta azul, para sublinhar:

- com um traço mais grosso, no quinto parágrafo, “*eliminar D. Inês de Castro*” (linha 22);

- com um traço duplo, no sexto parágrafo, “*Inês seria executada sem demora*” (linha 24);

- com um traço ondulado, no quinto parágrafo “*a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal*” (linhas 20/21);

- com um traço simples e fino, diversas unidades linguísticas em quase todos os parágrafos, à exceção do último.

Através da análise das unidades linguísticas sublinhadas das várias maneiras referidas, podemos concluir que estas diferentes formas de assinalar partes do texto traduzem uma hierarquização da informação em função da importância que lhe é atribuída. Assim, parece-nos que o primeiro nível de importância foi atribuído à unidade linguística sublinhada com o traço mais grosso e à unidade linguística sublinhada com o traço duplo. O segundo nível foi atribuído às passagens assinaladas com o traço simples e fino. Finalmente, com o traço ondulado, o aluno assinalou informação complementar, que corresponde ao desenvolvimento de uma passagem assinalada com um traço simples e fino.

O Aluno nº 9, além de utilizar um traço simples feito a lápis, usou duas vezes uma caixa, feita a lápis, para assinalar, no sétimo parágrafo, “*D. Inês*” (linha 25) e, no oitavo, “*D. Pedro I*” (linha 31). Desta forma, conseguiu destacar estas duas unidades linguísticas, essenciais para responder ao problema que tinha para resolver.

O Aluno nº 10 sublinhou uma passagem do quinto parágrafo com um traço duplo, feito com caneta azul, e as restantes partes do texto com um traço simples, feito igualmente com caneta azul.

A passagem sublinhada com o traço duplo foi “*Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro*” (linhas 21/22). Com o traço simples e fino, sublinhou as restantes partes do texto que considerou importantes, no segundo, no terceiro, no quinto, no sétimo, no oitavo e no nono parágrafos.

A análise da forma como este aluno utilizou estes dois traços diferentes para sublinhar o que considerou mais importante neste texto levou-nos a considerar que pretendia destacar, de entre todas as unidades linguísticas que considerou importantes, uma expressão que poderia evocar uma ideia central do texto, recorrendo ao traço duplo.

O Aluno nº 11 sublinhou, com caneta azul, uma passagem do terceiro parágrafo com um traço grosso, enquanto que as restantes unidades, neste parágrafo e nos restantes, foram sublinhadas com um traço simples.

A passagem sublinhada com traço grosso foi “*D. Constança morre de parto em 1345*” (linha 10). Parece-nos que este aluno pretendia destacar uma passagem que considerou como particularmente importante em relação às outras que tinha sublinhado.

O Aluno nº 20 sublinhou uma passagem do sétimo parágrafo com um traço grosso e as restantes unidades linguísticas com um traço simples, ambos feitos com caneta azul. A passagem sublinhada com traço grosso foi “*efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355*” (linha 29).

Parece-nos que este aluno pretendia, através da utilização deste traço diferenciado, destacar uma passagem que considerou como particularmente importante em relação às outras que tinha sublinhado.

4.1.2.3. Texto 3

No que diz respeito ao Texto 3, analisámos também todas as respostas dos alunos em que eles procuraram sublinhar as partes mais importantes do texto para dar resposta ao problema colocado (cf. Anexo 13).

Tal como fizemos relativamente aos dois outros textos, verificámos quais os materiais que os alunos tinham utilizado para sublinhar, se tinham utilizado diferentes cores ou materiais com diferentes finalidades e se tinham utilizado diferentes “traços” ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito ao material utilizado para sublinhar no Texto 3, o resultado do tratamento dos dados é apresentado no Quadro 99.

Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 3			Nº	%
Sublinhou	Com lápis		2	10,5%
	Com caneta	Uma cor	14	73,7%
		Várias cores	2	10,5%
	Com lápis e com caneta de 1 ou várias cores		0	0,0%
Total			18	94,7%
Não sublinhou			1	5,3%
Total			19	100,0%

Quadro 99: Material utilizado pelos alunos para sublinhar no Texto 3 do Teste 3

Como se pode observar a partir do quadro, a maior parte dos alunos (73,7%) utilizou uma caneta de uma cor para sublinhar. Verifica-se ainda que, de entre os restantes alunos, dois (10,5%) utilizaram o lápis e dois (10,5%) utilizaram canetas de várias cores. Verifica-se ainda que um aluno (5,3%) não sublinhou qualquer unidade linguística no texto.

Uma análise pormenorizada das respostas dos alunos permitiu constatar que dois dos alunos que apresentaram parte do trabalho final sublinhado a caneta (Aluno nº 12 e Aluno nº 13) inicialmente tinham sublinhado apenas a lápis. Só num momento posterior é que estes alunos optaram por utilizar a caneta. Estes alunos deixaram algumas unidades linguísticas sublinhadas a lápis e, com caneta vermelha (Aluno nº 12) ou com caneta cor-de-rosa (Aluno nº 13), voltaram a sublinhar outras unidades linguísticas, deixando também o traço que tinha sido feito com o lápis.

Verificou-se ainda que o Aluno nº 1 tinha inicialmente sublinhado as três primeiras passagens com caneta preta, tendo depois sublinhado essas unidades linguísticas com caneta azul. Contudo, este aluno sublinhou algumas passagens deste texto apenas com caneta azul. É de salientar que este aluno respondeu ao teste na folha de resposta com caneta preta, o que significa que sublinhou algumas passagens do texto, pela primeira vez, com a mesma cor com que estava a responder ao teste, tendo posteriormente alterado a cor utilizada.

Pode-se, assim, concluir que a maior parte dos alunos não utilizou diferentes cores ou diferentes materiais para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada. A maior parte dos alunos utilizou preferencialmente a caneta azul, ou seja, exactamente o mesmo material que usou para responder ao teste, na folha de resposta.

O segundo aspecto que pretendíamos analisar dizia respeito à finalidade com que os alunos tinham utilizado diferentes materiais (lápis ou caneta) ou diferentes cores para destacarem informação.

Como observámos no Quadro 99, apenas dois alunos (Aluno nº 12 e Aluno nº 14) utilizaram caneta de várias cores para destacar as unidades linguísticas do texto que consideraram mais importantes para dar resposta ao problema que lhes era colocado.

Importa, portanto, verificar qual a finalidade com que estes alunos utilizaram as diferentes cores ou os diferentes materiais.

A partir da análise das respostas desses dois alunos, constatámos, em primeiro lugar, que apenas sublinharam unidades linguísticas do corpo do texto, ou seja, nenhum deles sublinhou o título ou qualquer elemento relacionado com a indicação da origem do texto.

O Aluno nº 12 utilizou uma caneta vermelha e uma caneta preta. Com a caneta vermelha, sublinhou as passagens “*D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou*” (linhas 5/6) e “*que com ela casara secretamente*” (linhas 6/7). Com a caneta preta, “*Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política*” (linhas 12/13) e “*Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho*” (linhas 18 a 21).

A partir da análise da utilização destas duas cores, verificámos que:

- são as mesmas que já tinham sido utilizadas no Texto 1 e no Texto 2;
- começou por sublinhar a lápis todas as unidades linguísticas por si seleccionadas e, na versão final da sua resposta, sublinhou uma parte dessas unidades linguísticas com caneta preta e a outra parte com caneta vermelha.

Assim, parece-nos que, através da utilização das duas cores, este aluno pretendia, também no Texto 3, estabelecer uma hierarquização das unidades seleccionadas em dois níveis, de acordo com o seu grau de importância relativamente ao problema que tinha para resolver: a caneta vermelha serviu para destacar a informação à qual tinha sido atribuído o grau de importância mais elevado, relacionada com os amores de Pedro e Inês, e a caneta preta para a informação situada no segundo nível de importância, relativa às consequências desse relacionamento amoroso.

O Aluno nº 14 utilizou uma caneta azul e uma caneta preta. Sublinhou algumas passagens com as duas cores em simultâneo, outras apenas com a caneta azul e outras ainda com uma caneta preta.

Sublinhou com a caneta azul as passagens “*Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego*” (linha 3), “*D. Pedro apaixonou-se por ela*” (linha 5), “*D. Pedro e I. C.*” (linha 11) e as palavras “*relações*” (linha 13) e “*adulterinas*” (linha 14).

Com a caneta preta, sublinhou “*esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País*” (linhas 16/17), “*viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera*” (linhas 17/18), “*estes motivos*” (linha 18), “*levaram D. Afonso IV*”

(linha 19), “*a ordenar a sua execução*” (linha 20) e “*ausência do infante, executaram-na, por decapitação*” (linha 22).

Finalmente, com a caneta azul e com a caneta preta, em simultâneo, sublinhou “*declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360*” (linha 6) e “*que com ela casara secretamente*” (linhas 6/7).

A partir da análise da utilização das cores por este aluno, parece-nos que ele procurou utilizar as duas cores para associar diferentes partes do texto a dois tópicos, tal como aconteceu nos dois textos anteriores.

Pensamos que o recurso às duas cores em simultâneo para sublinhar algumas unidades linguísticas poderá ter resultado de uma alteração relativamente à apreciação feita sobre qual o tópico com que estavam relacionadas. Esta situação de o aluno ter alterado o juízo que fizera num primeiro momento constatou-se ainda em duas outras situações, em que ele anulou o traço que tinha feito com caneta preta para sublinhar duas passagens do texto que certamente deixou de considerar importantes para a resposta que devia dar.

O último aspecto que considerámos que era importante analisar dizia respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades.

Analizadas todas as respostas dos alunos, verificámos que apenas o Aluno nº 14 utilizou uma seta para ligar a passagem “*D. Pedro e I. C.*” (linha 11), sublinhada com um traço simples e fino feito com caneta azul, como já referimos anteriormente, à palavra “*relações*” (linha 13), também sublinhada do mesmo modo. Esta seta é utilizada para facilitar a ligação entre duas passagens do texto que foram sublinhadas por este aluno e que ele entendeu que deviam ser associadas de uma forma bem visível, o que efectivamente é conseguido.

4.1.2.4. Síntese sobre “Como sublinharam”

Na análise da forma como os alunos sublinharam a informação relevante para dar resposta ao problema que lhes foi apresentado, tivemos em conta os materiais utilizados para sublinhar, o recurso a diferentes cores ou materiais com diferentes finalidades e a utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito aos materiais para sublinhar, verificámos que, nos três textos, a maior parte dos alunos utilizou preferencialmente a caneta com que resolveu o teste, na

folha de resposta. Apenas uma minoria de alunos (10,5%, no Texto 1 e no Texto 3, e 15,8% no Texto 2) combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores.

Notámos ainda que, nos três textos, houve alguns alunos que apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta e que, inicialmente, tinham sublinhado apenas a lápis.

O segundo aspecto que analisámos dizia respeito à finalidade com que os alunos utilizaram diferentes cores ou materiais (lápis ou caneta).

No Quadro 100, apresentamos a síntese dos aspectos analisados relativamente aos alunos que utilizaram diferentes cores ou materiais, com vista a articular os dados relativos aos três textos apresentados no Teste 3.

Finalidade das diferenças nos materiais ou nas cores utilizados	Aluno / Texto	Lápis	Caneta			
			Vermelha	Azul	Rosa	Preta
Diferentes níveis de importância da informação recolhida	A 12	T 1	X			X
		T 2	X			X
		T 3	X			X
Tópicos diferentes	A 13	T 1		X	X	
		T 2		X	X	
		T 3			X	
	A 14	T 1		X		
		T 2		X		X
		T 3		X		X

Quadro 100: Utilização de diferentes materiais e/ou cores com diferentes finalidades no Teste 3

A partir deste quadro, constatámos que todos os alunos que utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais (lápis/caneta) o fizeram com determinada finalidade.

Assim, o Aluno nº 12 pretendia atribuir diferentes graus de importância à informação sublinhada, em função do problema colocado. Dois alunos (Aluno nº 13 e Aluno nº 14) pretendiam destacar informação que consideravam relacionada com diferentes tópicos.

Por outro lado, constatámos ainda que estes alunos mantiveram o mesmo critério para os três textos, ou seja, utilizaram, nos três textos, as diferentes cores ou materiais com a mesma finalidade.

No que diz respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades, verificámos que:

- nenhum aluno o fez simultaneamente nos três textos;
- dois alunos (Aluno nº 4 e Aluno nº 20) se serviram de diferentes sinais ou de traços com diferentes características no Texto 1 e no Texto 2;
- três alunos (Aluno nº 9, Aluno nº 10 e Aluno nº 11) apenas o fizeram no Texto 2;
- um aluno (Aluno nº 14) fê-lo apenas no Texto 3.

Relativamente aos alunos que utilizaram traços com diferentes características para sublinhar, no Texto 1 e no Texto 2, verificámos que se serviram deles para hierarquizar as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes atribuíam e que o fizeram de forma coerente nos dois textos.

Relativamente aos alunos que se serviram deste recurso apenas no Texto 2, verificámos que eles utilizaram diferentes traços para destacarem determinadas passagens do texto que consideravam particularmente importantes.

No que se refere ao aluno que o fez apenas para o Texto 3, verificámos que recorreu a uma seta para tornar bem visível a ligação entre duas passagens que considerou como complementares e importantes para dar resposta ao que pretendia.

4.1.3. Síntese relativa ao SIR no Teste 3

Na análise dos dados relativos ao desempenho em SIR no Teste 3, considerámos o que os alunos sublinharam e a forma como sublinharam nos três textos propostos.

Assim, fizemos o levantamento das unidades linguísticas que os alunos sublinharam no Texto 1, no Texto 2 e no Texto 3. Procurámos, depois, verificar até que ponto aquilo que os alunos tinham sublinhado nos textos apresentados era efectivamente importante para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

Verificou-se que eles tinham sublinhado partes dos textos que eram pertinentes para a resolução do problema proposto. Por outro lado, havia passagens que também eram importantes para a resolução do problema que não foram sublinhadas por uma boa parte dos alunos nos três textos. Paralelamente, foram assinalados alguns elementos do texto que eram dispensáveis para a resolução do problema apresentado.

Por conseguinte, consideramos que o desempenho dos alunos, em relação aos três textos, evidenciou uma grande preocupação em seleccionar os elementos mais importantes

para dar resposta ao que era solicitado, mas deixou de lado alguns elementos que também eram importantes.

Como já dissemos anteriormente, a análise dos dados relativos ao que foi sublinhado pelos alunos, no Teste 3, ou seja, depois da implementação da segunda parte da experiência, põe em evidência a importância da realização de um trabalho continuado e sistemático, que os oriente no sentido de discriminarem, a partir da leitura dos textos, as unidades linguísticas que apresentam a informação mais importante para a resolução do problema colocado e as partes do texto que não têm ou têm pouca importância para essa finalidade.

Revela também que estes alunos, apesar de estarem a frequentar o último ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e de terem sido implementadas duas unidades didáticas em que realizaram, com a ajuda do professor, diversos exercícios destinados a desenvolver competências relacionadas com o SIR, tinham ainda algumas limitações na sua utilização recorrendo a um conjunto de critérios que permitiriam distinguir todos os elementos que se revestiam de grande importância nos textos apresentados dos que tinham pouca importância para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

No que diz respeito à forma como os alunos sublinharam, procurámos verificar quais foram os materiais por eles utilizados para sublinhar e ainda se tinham utilizado diferentes cores e diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

No que diz respeito aos materiais utilizados para sublinhar, verificámos que, nos três textos, a maior parte dos alunos recorreu preferencialmente à caneta que utilizou para resolver o teste na folha de resposta. Apenas uma minoria de alunos (10,5%, no Texto 1 e no Texto 3, e 15,8%, no Texto 2) combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores.

Notámos ainda que, para os três textos, houve alguns alunos que apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta e que, inicialmente, tinham sublinhado apenas a lápis.

No que diz respeito à utilização de diferentes cores com finalidades diferentes, constatámos que:

- um aluno (Aluno nº 12) utilizou, nos três textos, diferentes cores e/ou diferentes materiais para sublinhar unidades linguísticas que apresentavam diferentes graus de importância em função do problema colocado;

- dois alunos (Aluno nº 13 e Aluno nº 14) utilizaram, nos três textos, diferentes cores para destacar informação que consideraram importante, relacionada com diferentes tópicos.

Por outro lado, constatámos também que todos estes alunos que utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais procederam da mesma maneira nos três textos, ou seja, utilizaram as cores ou os materiais com a mesma finalidade em todos os textos.

No que diz respeito à utilização, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou de traços com diferentes características com diferentes finalidades, verificámos que:

- nenhum aluno o fez simultaneamente nos três textos;
- dois alunos (Aluno nº 4 e Aluno nº 20) se serviram de diferentes sinais ou de traços com diferentes características no Texto 1 e no Texto 2;
- três alunos (Aluno nº 9, Aluno nº 10 e Aluno nº 11) apenas o fizeram no Texto 2;
- um aluno (Aluno nº 14) fê-lo apenas no Texto 3.

Relativamente aos alunos que utilizaram traços com diferentes características para sublinhar, no Texto 1 e no Texto 2, verificámos que eles recorreram a essa diferenciação para hierarquizarem as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes atribuíam e fizeram-no de forma coerente nos dois textos.

Relativamente aos alunos que se serviram deste recurso no Texto 2, verificámos que eles utilizaram diferentes traços para destacarem determinadas passagens do texto que consideravam particularmente importantes dentre as que tinham sublinhado.

Por fim, resta fazer referência ao aluno que utilizou, no Texto 3, uma seta para tornar bem visível a ligação entre duas passagens, que ele considerou que se complementavam e que eram importantes para dar resposta ao que pretendia.

4.2. Desempenho dos alunos relativo à tomada de notas (TDN)

Tal como fizemos relativamente aos dois primeiros testes, analisámos as respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 3, centrados na TDN, tendo em conta duas categorias: “Notas elaboradas pelos alunos” e “Como tiraram notas”.

Estas respostas diziam respeito a uma parte do Exercício 3.

4.2.1. Notas elaboradas pelos alunos

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, considerámos as respostas dadas à alínea 3.2.2., em que lhes era pedido para, a partir dos três textos propostos, tirarem as notas consideradas importantes para a resolução do problema apresentado. Considerámos também as respostas dadas à alínea 3.3., em que lhes era pedido para organizarem a informação recolhida. Finalmente, tivemos ainda em conta as respostas dadas à alínea 3.4., em que lhes era pedido para redigirem um texto a partir das notas registadas.

É de referir que, para esta nossa análise, considerámos como notas todas as unidades linguísticas (palavras, expressões, frases ou parágrafos) que os alunos escreveram, quer no enunciado, quer na folha de rascunho, quer na folha de resposta, acompanhadas ou não de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho que lhes tinha sido apresentada.

Na análise do conjunto das notas elaboradas pelos alunos, tivemos em conta a quantidade de notas que cada um redigiu, o suporte em que as notas foram registadas e o tipo de notas em função da sua relação com a fonte.

Relativamente ao suporte, é necessário ter em conta que, nas alíneas 3.2.2. e 3.3, era dada indicação aos alunos para utilizarem o papel de rascunho fornecido para o efeito. Apesar disso, procurámos verificar também se os alunos tinham registado alguma nota na folha em que lhes tinha sido apresentado o texto e na folha de resposta.

No que se refere à relação das notas com a fonte, procurámos analisar o grau de processamento da informação que as notas elaboradas pelos alunos apresentavam relativamente ao texto a que se referiam. Assim, considerámos que as notas poderiam corresponder a transcrições do texto fonte, complementos do SIR, esclarecimentos ou comentários, tópicos e sínteses.

Ainda no que se refere ao tipo de notas, sempre que pareceu pertinente ou possível fazê-lo, procurámos identificar os traços dominantes que podiam aproximar as notas elaboradas pelos alunos de cada uma das modalidades descritas no Capítulo 3: “Notas lineares”, “Anotações à margem”, “Notas lineares estruturadas”, “Plano esquemático”, “Resumo”, “Notas baseadas em palavras-chave” e “Notas pré-planificadas”.

Começámos por analisar os dados relativos às notas que estavam relacionadas com cada um dos textos, redigidas na folha em que cada um lhes tinha sido apresentado. Depois, analisámos as notas apresentadas na folha de rascunho ou na folha de resposta, que

podiam estar relacionadas com cada um dos textos individualmente ou com os vários textos em simultâneo.

4.2.1.1. Texto 1

Da análise das respostas dos alunos às alíneas 3.2.2. e 3.3., no que se refere ao Texto 1, resultou um conjunto de observações que passamos a apresentar.

Em primeiro lugar, procurámos analisar todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 1 registadas na folha em que este foi apresentado aos alunos ou na folha de resposta. Posteriormente, analisámos as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 1 registadas na folha de rascunho (cf. Anexo 13).

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos constatar que apenas um aluno (Aluno nº 4) registou uma nota relacionada com o Texto 1 na folha em que este era apresentado. Apenas registou o nome “D. Pedro” na margem esquerda da folha, ao lado do segundo parágrafo do mesmo. Tratava-se da explicitação do conteúdo de uma passagem do texto [*“Inês (...) ensina (...) aos ‘montes e às ervinhas’ ‘o nome que no peito escrito tinha(s)’”*], baseada nos conhecimentos do aluno ou na informação recolhida a partir dos outros textos, uma vez que este não fornecia nenhum dado que permitisse tirar esta conclusão.

No Quadro 101, apresentamos os dados relativos às notas relacionadas exclusivamente com o Texto 1 registadas nas folhas de rascunho distribuídas aos alunos.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 na folha de rascunho		Nº	%
Tiraram notas na folha de rascunho	8 notas	1	5,3%
	7 notas	1	5,3%
	5 notas	1	5,3%
	4 notas	3	15,8%
	3 notas	2	10,4%
	2 notas	3	15,8%
	1 nota	3	15,8%
Total		14	73,7%
Não tiraram notas na folha de rascunho		5	26,3%
Total		19	100%

Quadro 101: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 1 do Teste 3 na folha de rascunho

Em primeiro lugar, constatámos que a maior parte dos alunos (14 alunos) o fez.

Verificámos ainda que havia uma grande diferença entre o número de notas apresentadas: o aluno com mais notas escreveu oito notas e dois alunos escreveram apenas uma nota cada um.

Verificámos também que as notas apresentavam características diferentes em função da sua relação com o texto fonte.

O Quadro 102 apresenta os resultados relativos a este aspecto da análise.

Aluno	Número total de notas	Tipo de Notas			
		Síntese	Tópico	Esclarecimento ou comentário	Transcrição
A1	2	2			
A2	1	1			
A4	5	3	1		1
A5	1	1			
A8	3	2	1		
A9	7	2	4	1	
A12	3	3			
A13	4	3	1		
A14	1	1			
A16	4	4			
A18	4	4			
A19	2				2
A20	8	4	1		3
A22	2				2
Total	47	30	8	1	8
%	100 %	63,9 %	17,0 %	2,1 %	17,0 %

Quadro 102: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 1 do Teste 3 na folha de rascunho

A partir da análise do quadro, verificamos que a maior parte (63,9%) das notas relacionadas com o Texto 1 e registadas na folha de rascunho correspondiam a sínteses de partes do texto que os alunos consideraram importantes para dar resposta ao problema que tinham para resolver.

Constatámos ainda que, quer as notas destinadas a registar tópicos desenvolvidos no texto, quer as que correspondiam a transcrições de palavras ou expressões do texto, estavam igualmente representadas (17% para cada tipo).

Encontrámos ainda notas que correspondiam a comentários sobre tópicos abordados no texto, embora em número muito reduzido (2,1%).

Concluindo, podemos dizer que, na maior parte das notas que apresentaram, os alunos procuraram fazer uma síntese do que tinham considerado mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, aquilo que tinha sido objecto do SIR.

4.2.1.2. Texto 2

Da análise das respostas dos alunos às alíneas 3.2.2 e 3.3, no que se refere ao Texto 2, resultou um conjunto de observações que passamos a apresentar.

Em primeiro lugar, procurámos analisar todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 2 registadas na folha em que este foi apresentado ou na folha de resposta, tal como fizemos para as notas relacionadas com o Texto 1. Posteriormente, analisámos as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 2 registadas na folha de rascunho (cf. Anexo 13).

Constatámos que nenhum aluno registou qualquer nota relacionada com o Texto 2 na folha em que este era apresentado.

Em segundo lugar, procurámos analisar todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 2 registadas nas folhas de rascunho distribuídas aos alunos, de acordo com as indicações que lhes tinham sido dadas.

No Quadro 103, apresentamos os dados relativos a essas notas.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 na folha de rascunho		Nº	%
Tiraram notas na folha de rascunho	17 notas	1	5,3%
	14 notas	1	5,3%
	9 notas	1	5,3%
	8 notas	1	5,3%
	7 notas	1	5,3%
	6 notas	4	21,0%
	5 notas	3	15,7%
	4 notas	2	10,5%
	2 notas	1	5,3%
Total		15	79,0%
Não tiraram notas na folha de rascunho		4	21,0%
Total		19	100%

Quadro 103: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 2 do Teste 3 na folha de rascunho

A partir do quadro, constatámos que a maior parte dos alunos (79%) tirou notas exclusivamente relacionadas com o Texto 2 na folha de rascunho.

Em segundo lugar, verificou-se que havia uma grande diferença entre o número de notas tiradas: o aluno com mais notas escreveu dezassete, e, por outro lado, um aluno escreveu apenas uma nota.

Verificámos também que as notas registadas apresentavam características diferentes em função da sua relação com o texto fonte.

No Quadro 104, são apresentados os resultados desta parte da análise.

Aluno	Número total de notas	Tipo de Notas			
		Síntese	Tópico	Esclarecimento ou comentário	Transcrição
A1	6	6			
A2	5	5			
A4	6	4	2		
A5	9	5	4		
A8	8	4	4		
A9	17	7	10		
A11	5	4			1
A12	5	5			
A13	6	6			
A14	6	3	2	1	
A16	4	3	1		
A18	7	3	4		
A19	4	1	3		
A20	14	10	4		
A22	2				2
Total	104	66	34	1	3
%	100 %	63,5 %	32,7 %	0,9 %	2,9 %

Quadro 104: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 2 do Teste 3 na folha de rascunho

A partir do quadro apresentado, podemos constatar que 63,5% das notas relacionadas com o Texto 2 e registadas na folha de rascunho correspondiam a tentativas de síntese de partes do texto que os alunos tinham considerado importantes para dar resposta ao problema a resolver e 32,7% a notas destinadas a registar tópicos desenvolvidos no texto.

Concluindo, na maior parte das notas que apresentaram, os alunos procuraram fazer uma síntese e registar tópicos acerca do que consideraram mais importante para a

resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, aquilo que tinha sido objecto do SIR.

4.2.1.3. Texto 3

Da análise das respostas dos alunos às alíneas 3.2.2. e 3.3., no que se refere ao Texto 3, resultou também um conjunto de observações que passamos a apresentar.

Em primeiro lugar, tal como fizemos para o Texto 1 e o Texto 2, procurámos analisar todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 3 registadas na folha em que este foi apresentado aos alunos ou na folha de resposta. Posteriormente, analisámos as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 3 registadas na folha de rascunho (cf. Anexo 13).

A partir da análise de todas as notas produzidas, constatámos que, tal como aconteceu no Texto 2, nenhum aluno registou notas relacionadas com o Texto 3 na folha em que este era apresentado.

Em segundo lugar, procurámos analisar todas as notas relacionadas exclusivamente com o Texto 3 registadas nas folhas de rascunho distribuídas aos alunos, de acordo com as indicações que lhes tinham sido dadas.

No Quadro 105, apresentamos os dados relativos a essa parte da análise.

Alunos que tiraram notas a partir do Texto 3 na folha de rascunho		Nº	%
Tiraram notas na folha de rascunho	10 notas	1	5,3%
	8 notas	1	5,3%
	5 notas	1	5,3%
	4 notas	1	5,3%
	3 notas	2	10,5%
	2 notas	2	10,5%
	1 nota	3	15,7%
Total		11	57,9%
Não tiraram notas na folha de rascunho		8	42,1%
Total		19	100%

Quadro 105: Alunos que tiraram notas a partir do Texto 3 do Teste 3 na folha de rascunho

A partir do quadro apresentado, constatámos, em primeiro lugar, que a maior parte dos alunos (57,9%) tirou notas exclusivamente relacionadas com o Texto 3 na folha de rascunho.

Em segundo lugar, verifica-se que havia uma grande diferença entre o número de notas registadas: o aluno com mais notas escreveu dez e, por outro lado, três alunos escreveram apenas uma nota cada um.

Verificámos ainda que as notas apresentavam características diferentes em função da sua relação com o texto fonte.

No Quadro 106, são apresentados os resultados desta parte da análise.

Aluno	Número total de notas	Tipo de notas		
		Síntese	Tópico	Transcrição
A1	3	3		
A4	1			1
A9	10	1	9	
A10	8	5	3	
A12	3	3		
A13	5	5		
A14	4	4		
A18	2	2		
A19	2	2		
A20	1		1	
A22	1			1
Total	40	25	13	2
%	100 %	62,5 %	32,5 %	5,0 %

Quadro 106: Natureza das notas tiradas pelos alunos a partir do Texto 3 do Teste 3 na folha de rascunho

A partir do quadro apresentado, verificamos que 62,5% das notas relacionadas com o Texto 3 e registadas na folha de rascunho correspondiam a tentativas de síntese de partes do texto que os alunos tinham considerado importantes para dar resposta ao problema que tinham para resolver e que 32,5% correspondiam a tópicos desenvolvidos no texto.

Concluindo, na maior parte das notas que apresentaram, os alunos procuraram fazer uma síntese ou registar tópicos acerca do que consideraram mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, aquilo que tinha sido objecto do SIR.

4.2.1.4. Notas relacionadas com mais do que um texto

Da análise das respostas dos alunos às alíneas 3.2.2. e 3.3., no que se refere às notas redigidas na folha de rascunho, resultaram ainda outras observações que passamos a apresentar.

Além das notas que foram anteriormente analisadas, relacionadas com cada um dos textos, houve alunos que registaram, nas folhas de rascunho que lhes foram distribuídas, notas relacionadas simultaneamente com mais do que um dos textos.

No Quadro 107, apresentamos os dados relativos a essas notas.

Alunos que tiraram notas baseadas em mais do que um texto		Nº	%
Tiraram notas na folha de rascunho	7 notas	1	5,3%
	5 notas	1	5,3%
	4 notas	2	10,5%
	3 notas	1	5,3%
	2 notas	3	15,8%
	1 nota	5	26,3%
Total		13	68,5%
Não tiraram notas baseadas em mais do que um texto		6	31,5%
Total		19	100%

Quadro 107: Alunos que tiraram notas relacionadas com mais do que um dos textos

A partir do quadro apresentado, constatamos, em primeiro lugar, que a maior parte dos alunos (treze alunos) tirou notas relacionadas simultaneamente com mais do que um dos textos.

Em segundo lugar, verifica-se que há uma grande diferença entre o número de notas registadas: o aluno com mais notas escreveu sete notas, e, por outro lado, cinco alunos escreveram apenas uma nota cada um.

Analisadas todas as respostas, verificámos que as notas apresentavam características diferentes em função da sua relação com os textos fonte.

No Quadro 108, são apresentados os resultados desta parte da análise.

Aluno	Total de notas	T1+T2		T1+T3		T2+T3		T1+T2+T3	
		Síntese	Tópico	Síntese	Tópico	Síntese	Tópico	Síntese	Tópico
A4	4		2			1		1	
A5	7	1	3			3			
A6	2							1	1
A9	5	1				3			1
A10	1			1					
A12	1	1							
A13	1	1							
A14	4					1	2	1	
A15	2	1				1			
A16	3	3							
A18	1	1							
A19	1						1		
A21	2					2			
Total	34	9	5	1	0	11	3	3	2
%	100%	26,5%	14,7%	2,9%	0,0%	32,4%	8,8%	8,8%	5,9%

Quadro 108: Natureza das notas tiradas pelos alunos relacionadas simultaneamente com mais do que um texto

A partir do quadro apresentado, podemos constatar, por um lado, que um grupo de notas estava relacionado simultaneamente com o Texto 1 e com o Texto 2 (T1+T2), outro com o Texto 1 e com o Texto 3 (T1+T3), um terceiro com o Texto 2 e com o Texto 3 (T2+T3) e, finalmente, um quarto com os três textos (T1+T2+T3). Destacam-se as notas relacionadas com o Texto 1 e com o Texto 2 e as notas relacionadas com o Texto 2 e com o Texto 3 (com 41,2%, em ambos os casos).

Por outro lado, verifica-se que a maior parte destas notas (70,6%) correspondia a tentativas de síntese de informações que os alunos tinham considerado importantes para dar resposta ao problema que tinham para resolver, provenientes de dois ou de três textos. Contudo, há também um grupo de notas relacionadas com mais do que um texto (29,4%) que correspondem a tópicos que os alunos consideraram importantes.

Concluindo, podemos ver que, na maior parte das notas relacionadas com mais do que um texto, os alunos procuraram fazer uma síntese do que tinham considerado como mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado.

Parece-nos ainda importante realçar um conjunto de aspectos relacionados com a organização das notas já analisadas anteriormente.

Num primeiro grupo, temos seis alunos que não referiram a origem da informação usada nas suas notas. Num segundo grupo, temos cinco alunos que também não referiram a origem da informação usada nas suas notas, mas que procuram organizar a informação recolhida de forma a fazer um primeiro ensaio da resposta final que iriam apresentar. O terceiro grupo é constituído por três alunos que, apesar de apresentarem uma indicação sobre o texto que lhes serviu de fonte para a elaboração das suas notas, incluem informação que não está disponível no texto referido e que resulta da incorporação de informação disponível num outro texto não referido como fonte de informação.

4.2.1.5. Síntese sobre as notas elaboradas pelos alunos no Teste 3

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, tivemos em conta os dados relativos às respostas às alíneas 3.2.2., 3.3. e 3.4. do Teste 3.

Considerámos como nota todas as unidades linguísticas (palavras, expressões, frases ou parágrafos) que os alunos registaram, quer nas folhas em que foram apresentados os textos, quer na folha de rascunho, quer na folha de resposta, acompanhadas ou não de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho que lhes tinha sido apresentada.

A análise das notas elaboradas pelos alunos teve em conta a quantidade de notas que cada um redigiu, o suporte em que as notas foram registadas (folha em que lhes foram apresentados os textos, folha de rascunho ou folha de resposta) e o tipo de notas em função da sua relação com a fonte.

No que diz respeito ao suporte utilizado pelos alunos para redigir as notas, verificámos, em primeiro lugar, que nenhum aluno redigiu qualquer nota na folha de resposta e que apenas um aluno redigiu uma nota na folha em que era apresentado o Texto 1. A quase totalidade dos alunos utilizou exclusivamente a folha de rascunho para registar as suas notas.

Por outro lado, no que diz respeito à quantidade de notas produzidas, verificou-se que a maioria dos alunos que tirou notas relacionadas unicamente com um dos três textos redigiu mais notas relacionadas com o Texto 2 do que com os restantes textos.

No que se refere à relação das notas com a fonte, procurámos analisar o grau de processamento da informação que as notas elaboradas pelos alunos apresentavam relativamente ao texto a que se referiam. Assim considerámos que as notas poderiam

corresponder a transcrições do texto fonte, ser complementos do SIR ou equivaler a esclarecimentos ou comentários, tópicos e sínteses.

Relativamente a este aspecto, verificámos que a maior parte das notas redigidas na folha de rascunho e relacionadas unicamente com um dos textos fonte (Texto 1, Texto 2 ou Texto 3) correspondia à síntese do que os alunos tinham considerado como mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, a informação que tinha sido objecto do SIR. Surgiram, também, notas que apresentavam tópicos abordados em diferentes partes dos textos e notas que transcreviam partes dos textos. Entre as notas relacionadas unicamente com o Texto 1 ou com o Texto 2, figuravam comentários relacionados com aspectos abordados nos textos que tinham servido de fonte à sua elaboração.

Verificámos ainda que havia notas que se relacionavam com mais do que um texto em simultâneo, agrupando informação proveniente de dois dos textos propostos ou mesmo dos três.

A maior parte destas notas procurava fazer uma síntese de diferentes partes de diferentes textos. As restantes notas deste grupo destinavam-se a registar tópicos desenvolvidos nos textos.

Por outro lado, ainda no que se refere às notas relacionadas com mais do que um dos textos fonte, para algumas não era indicada a origem da informação nelas contida e, dentre estas, havia ainda algumas em que a informação usada estava organizada de forma a preparar a resposta ao problema que tinha sido proposto aos alunos. Havia ainda notas, combinando informação proveniente de mais do que um texto, relativamente às quais se identificava apenas um dos textos fonte.

4.2.2. Como tiraram notas

Para a categoria “Como tiraram notas”, considerámos as respostas dadas pelos alunos:

- à alínea 3.2.2., em que lhes era pedido para, a partir dos três textos apresentados, tirarem as notas consideradas importantes para redigir um texto sobre o problema que lhes tinha sido colocado;
- à alínea 3.3., em que lhes era pedido que organizassem a informação recolhida.

Nesta análise, tivemos em conta os seguintes aspectos: material utilizado como suporte para a TDN (folha de apresentação dos textos, folha de rascunho ou folha de resposta), material utilizado para registar as notas (lápis, caneta de várias cores, etc.), recurso a sinais auxiliares e utilização de abreviaturas.

Começámos por analisar as notas que foram registadas nas folhas de apresentação dos textos e, de seguida, fizemos a análise das notas registadas na folha de rascunho. Para cada uma das situações, tivemos simultaneamente em conta o material utilizado para registar as notas e o recurso a sinais auxiliares e a abreviaturas.

4.2.2.1. Notas tiradas na folha de apresentação do texto

Como já vimos anteriormente, apenas um sujeito (Aluno nº 4) registou uma nota na folha em que foi apresentado o Texto 1, contrariando as indicações específicas que tinham sido dadas na proposta de trabalho, uma vez que lhes tinha sido pedido para registarem as notas na folha de rascunho.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar essa nota, verificámos que este aluno utilizou a caneta azul, que também usou para sublinhar.

Por outro lado, verificámos que este aluno colocou a nota na margem esquerda da folha de apresentação do texto, ao lado do parágrafo a que esta se referia, permitindo que ela fosse facilmente associada à parte do texto com a qual estava relacionada.

Um outro aspecto que analisámos foi a utilização de abreviaturas na redacção das notas. A análise da única nota redigida por um dos alunos na folha em que lhes foi apresentado o Texto 1 permitiu constatar que o aluno utilizou a forma abreviada “D.” que comumente é utilizada para escrever “Dom” e que reproduz a forma como é representada no Texto 2 e no Texto 3.

Concluindo, podemos dizer que apenas um aluno não acatou a indicação que lhe tinha sido dada para registar as notas na folha de rascunho, mas que registou a sua nota na folha de apresentação do Texto 1 de uma forma apropriada. De facto, esta nota facilita a compreensão da informação que está no texto e permite recuperar mais rapidamente uma parte da informação do texto, após a sua leitura.

Assim, apesar de a presença desta nota contrariar a indicação que foi dada ao aluno, ele utilizou de uma forma adequada e proveitosa um dos recursos que tinha ao seu dispor para melhor responder ao que lhe era solicitado: ler o texto, sublinhar a informação mais

importante e tirar notas com vista à elaboração de uma resposta ao problema que lhe tinha sido apresentado.

Relativamente ao Texto 2, verificámos que nenhum aluno escreveu notas na folha de apresentação do mesmo, cumprindo assim o que lhes tinha sido indicado.

Relativamente ao Texto 3, verificámos também que nenhum aluno escreveu notas na folha de apresentação do mesmo, cumprindo o que lhes tinha sido indicado.

4.2.2.2. Notas tiradas na folha de rascunho

A partir da análise das respostas dos alunos, constatámos que todos tiraram notas na folha de rascunho disponibilizada.

Relativamente à forma como utilizaram a folha de rascunho para registar notas, verificámos que:

- dezassete alunos utilizaram apenas uma folha e dois alunos (Aluno nº 5 e Aluno nº 9) utilizaram duas folhas;

- três alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 4 e Aluno nº 20) utilizaram a frente e o verso da folha de rascunho e um aluno (Aluno nº 9) utilizou a frente e o verso de uma das folhas de rascunho e apenas a frente da segunda folha, deixando o verso em branco.

Relativamente aos dois alunos que utilizaram duas folhas de rascunho, verificou-se que um dos alunos (Aluno nº 5) utilizou a primeira folha para registar tópicos relacionados unicamente com o Texto 2 e tópicos que eram desenvolvidos simultaneamente no Texto 1 e no Texto 2. Na segunda folha, fez pequenas sínteses da informação que considerou importante nos três textos e organizou essa informação de modo a preparar a resposta ao problema que lhe tinha sido apresentado.

O outro aluno que utilizou duas folhas de rascunho (Aluno nº 9) utilizou a frente e o verso da primeira folha para tirar notas dos três textos, apresentando-as separadas em função do texto fonte com que estavam relacionadas. Na frente da folha, escreveu notas relacionadas com o Texto 1 e com o Texto 2 e no seu verso, notas relacionadas com o Texto 3. Nesta primeira folha, predominavam notas que apresentavam tópicos desenvolvidos em cada um dos textos indicados como fonte de informação. Na segunda folha, este aluno apresentou um conjunto de notas que procuravam fazer uma síntese dos aspectos que tinha considerado mais importantes nos vários textos para dar resposta ao

problema que tinha para resolver, articulando informação proveniente dos vários textos e relacionada com os vários tópicos apresentados na primeira folha.

Parece-nos que estas notas procuravam relacionar os vários aspectos que tinham sido considerados importantes nos vários textos e organizá-los de modo a fazer um primeiro ensaio de resposta ao problema que tinha para resolver.

Podemos, assim, concluir que estes alunos utilizaram a primeira folha para registar as notas tomadas a partir dos textos fonte e a segunda folha para organizar essas notas e outra informação recuperada directamente a partir do que tinham sublinhado nos vários textos, de modo a fazer uma primeira tentativa do que viria a ser a resposta ao problema que tinham para resolver.

No que diz respeito aos materiais utilizados para tirar notas, verificámos que nove alunos utilizaram apenas uma caneta azul (Aluno nº 2, Aluno nº 4, Aluno nº 5, Aluno nº 8, Aluno nº 10, Aluno nº 15, Aluno nº 18, Aluno nº 21 e Aluno nº 22), seis utilizaram apenas um lápis (Aluno nº 9, Aluno nº 11, Aluno nº 13, Aluno nº 16, Aluno nº 19 e Aluno nº 20), três utilizaram apenas caneta preta (Aluno nº 1, Aluno nº 6 e Aluno nº 12) e um aluno utilizou conjuntamente caneta azul e caneta preta (Aluno nº 4).

Relativamente aos doze alunos que utilizaram apenas caneta azul ou caneta preta para registar as notas na folha de rascunho, verificámos que onze deles utilizaram o mesmo material na folha de resposta a todo o teste. Apenas o Aluno nº 12 tirou notas com uma caneta preta e respondeu ao teste com caneta azul.

Verificámos ainda que seis alunos (Aluno nº 4, Aluno nº 10, Aluno nº 15, Aluno nº 18, Aluno nº 21 e Aluno nº 22) utilizaram o mesmo material (caneta azul) para a TDN, para o SIR e na folha de resposta a todo o teste.

Relativamente aos seis alunos que tiraram notas utilizando apenas o lápis, verificámos, em primeiro lugar, que todos eles usaram caneta azul na folha de resposta ao teste. Verificámos ainda que dois alunos (Aluno nº 9 e Aluno nº 19) utilizaram também o lápis para o SIR. O Aluno nº 13 utilizou o lápis para sublinhar num primeiro momento e, posteriormente, sublinhou com caneta. Finalmente, três alunos (Aluno nº 11, Aluno nº 16 e Aluno nº 20) utilizaram uma caneta azul para sublinhar.

Podemos, assim, concluir que há uma grande aproximação entre os materiais que foram utilizados para a TDN e os que foram utilizados nas restantes respostas ao teste.

Parece-nos que estes dados significam que houve uma parte dos alunos que procedeu como se a TDN não apresentasse qualquer especificidade face à restante resolução do teste e utilizou o mesmo material para responder ao teste. Outra parte dos alunos entendeu que a TDN era um trabalho prévio à resposta que tinha para dar e utilizaram o lápis neste rascunho, dado que facilitava a realização de correcções. Finalmente, houve um aluno que se serviu de diferentes materiais para organizar as notas em função de dois tópicos e estabelecer uma ligação entre as notas produzidas e a forma como tinha sublinhado os diferentes textos.

No que se refere à utilização de marcas e sinais auxiliares, verificámos que os alunos utilizaram diferentes sinais – tais como setas, bolas, travessões – para assinalar o início das notas ou para indicar a ligação entre diferentes notas.

As setas foram utilizadas pelo Aluno nº 9, pelo Aluno nº 12 e pelo Aluno nº 13. As bolas foram utilizadas pelo Aluno nº 8, pelo Aluno nº 14 e pelo Aluno nº 20. Finalmente, o travessão foi utilizado pelo Aluno nº 4, pelo Aluno nº 5 e pelo Aluno nº 10.

Alguns alunos utilizaram ainda setas, barras verticais e traços que evidenciavam ligações e dependências entre várias notas.

Verificámos que:

- quatro alunos (Aluno nº 9, Aluno nº 14, Aluno nº 19 e Aluno nº 20) utilizaram setas para fazer a ligação entre diferentes notas que se encontravam distribuídas pela folha;
- dois alunos (Aluno nº 9 e Aluno nº 13) utilizaram barras verticais para associar as notas que estavam relacionadas com o mesmo tópico;
- o Aluno nº 19 utilizou um traço em V para fazer a ligação entre três tópicos que pretendia relacionar.

Além destas marcas e sinais, verificámos que vários alunos recorreram a outros meios para destacar determinados tópicos ou partes das notas, tendo em conta a maior importância que lhes era atribuída.

Assim, houve três alunos (Aluno nº 9, Aluno nº 13 e Aluno nº 20) que utilizaram caixas com que rodearam o nome “Inês de Castro” para o apresentar como título de um conjunto de notas que estavam relacionadas com esta personagem.

Por outro lado, houve alunos (Aluno nº 6, do Aluno nº 9, do Aluno nº 12, do Aluno nº 14, do Aluno nº 16, do Aluno nº 19 e do Aluno nº 20) que sublinharam algumas palavras ou expressões nas notas apresentadas nas respectivas folhas de rascunho.

Por fim, verificámos ainda que os recursos anteriormente referidos eram, por vezes, associados à disposição das notas na folha. Acontecia que as palavras ou expressões que se destinavam a funcionar como título eram colocadas no centro da folha (Aluno nº 6, Aluno nº 9 e Aluno nº 10) e que tópicos ou notas que estavam relacionados com outros que os antecederam eram colocados mais à direita na folha para, dessa forma, ser evidenciada essa relação entre diferentes notas (Aluno nº 4, Aluno nº 5, Aluno nº 9 e Aluno nº 19).

As notas de alguns alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 2, Aluno nº 4, Aluno nº 5, Aluno nº 9, Aluno nº 14 e Aluno nº 22) apresentavam rasuras. Por um lado, isto resultava do facto de os alunos irem introduzindo alterações, à medida que iam organizando as informações recolhidas a partir dos diferentes textos. Por outro lado, do facto de quase todos eles terem utilizado caneta para registarem as notas, o que não permitia fazer correcções de outro modo.

Contudo, o Aluno nº 9 utilizou o lápis e também cortou uma expressão que considerou estar a mais nas notas registadas na folha de rascunho que se destinavam a fazer um primeiro ensaio do texto que tinha que apresentar na folha de resposta.

Verifica-se ainda que dois alunos (Aluno nº 8 e Aluno nº 22), à medida que iam utilizando a informação das diferentes notas que tinham redigido na folha de rascunho para responderem ao trabalho que lhes tinha sido proposto, iam cortando essas notas com um traço, provavelmente para assinalarem que já tinham utilizado essa informação na resposta que estavam a redigir.

Ainda no que diz respeito à organização das notas, verifica-se que seis alunos (Aluno nº 1, Aluno nº 9, Aluno nº 12, Aluno nº 13, Aluno nº 18 e Aluno nº 20) utilizaram a indicação do texto fonte como base para agruparem as suas notas.

Podemos concluir que a maior parte dos alunos, nas notas que redigiu na folha de rascunho, procurou conciliar diversos aspectos relativos a diferentes modalidades de TDN, para a adequar aos objectivos que tinha em vista, não se tendo prendido a uma única possibilidade de registo. Estes alunos procuraram apresentar as notas organizadas em função de algumas características dos textos fonte, do problema a resolver e das circunstâncias em que realizaram a TDN.

No que diz respeito à utilização de abreviaturas na redacção das notas, pudemos verificar que o aspecto que mais se evidenciava tinha a ver com facto de os alunos

reproduzirem formas abreviadas de representar algumas palavras utilizadas nos textos fonte.

Acontecia com “D.” para representar “Dom” e “Dona”, em todas as notas de todos os alunos, tal como acontecia no Texto 2 e no Texto 3.

Quatro alunos (Aluno nº 10, Aluno nº 12, Aluno nº 14 e Aluno nº 21) utilizaram nas suas notas a forma abreviada “I. C.”, correspondente a “Inês de Castro”, que ocorria no Texto 3. No trabalho de três destes alunos (Aluno nº 10, Aluno nº 12 e Aluno nº 21), a forma abreviada ocorria uma vez em cada um, a par de outras ocorrências da representação não abreviada. O quarto aluno (Aluno nº 14) utilizou a forma abreviada “D. I. C.” três vezes, juntamente com a forma “C.”, por “Castro”, que foi utilizada uma vez. Contudo este aluno utilizou também as representações, por extenso: “Inês” e “Inês de Castro”.

Verifica-se ainda, para a maior parte dos alunos, a preferência pela utilização dos algarismos à escrita dos números por extenso, quase sempre reproduzindo também as formas apresentadas nos textos fonte.

O Aluno nº 11 registou “Príncipe + D. Inês” para se referir à relação amorosa entre Pedro e Inês.

Finalmente, o Aluno nº 16 apresentou uma vez a abreviatura “pq” por “porque”, mas, nas outras vezes em que a palavra ocorreu nas notas, tinha sido escrita por extenso.

Podemos assim concluir que apenas alguns alunos utilizaram abreviaturas, mas não o fizeram de forma sistemática. Isto parece demonstrar que a maior parte dos alunos não teve presente, no momento da resolução do Teste 3, que a utilização sistemática das abreviaturas lhes permitiria registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes dos textos propostos, sem comprometer a fácil compreensão dessas mesmas notas, e que, com isso, poderia ganhar tempo para outras tarefas importantes na resolução do teste.

Por outro lado, as abreviaturas ou representações mais abreviadas que foram utilizadas por mais alunos reproduziam as formas que figuravam nos textos que lhes tinham servido de fonte de informação.

4.2.2.3. Síntese sobre “Como tiraram notas”

No que diz respeito ao modo como os alunos tiraram notas, procurámos verificar qual foi o material utilizado como suporte (folhas de apresentação dos textos, folha de rascunho

ou folha de resposta) e o material utilizado para registrar as notas (lápiz, caneta de várias cores, etc.). Analisamos também a utilização de sinais auxiliares e de abreviaturas na elaboração das notas.

Assim, relativamente aos materiais utilizados como suporte para tirarem notas, verificamos que apenas um aluno utilizou a folha de apresentação de um dos textos (Texto 1) para registrar uma nota, contrariando as indicações específicas que tinham sido dadas.

Verificamos também que todos os alunos tiraram notas na folha de rascunho disponibilizada com o enunciado do Teste 3.

A maior parte dos alunos (dezassete) utilizou apenas uma folha de rascunho, mas houve dois alunos que utilizaram duas folhas. Quase todos escreveram apenas na parte da frente das folhas de rascunho, mas quatro alunos utilizaram a frente e o verso das suas folhas.

Os dois alunos que utilizaram duas folhas de rascunho usaram uma delas para um primeiro trabalho de tomada de notas sobre os textos fonte e a segunda para organizar essas notas e outra informação que tinham recuperado a partir do que tinham sublinhado nos vários textos, de modo a produzirem uma primeira versão da resposta ao problema que tinham para resolver.

No que diz respeito ao material utilizado para tirar notas, verificamos que nove alunos utilizaram apenas uma caneta azul, seis um lápis, três caneta preta e um aluno utilizou conjuntamente caneta azul e caneta preta.

Relativamente aos doze alunos que utilizaram apenas caneta azul ou caneta preta para registrar as notas na folha de rascunho, verificamos que onze deles utilizaram o mesmo material na folha de resposta a todo o teste. Apenas um aluno tirou notas com uma caneta preta e respondeu ao teste com caneta azul. Verificamos ainda que seis alunos utilizaram o mesmo material (caneta azul) para a TDN, para o SIR e para a resposta a todo o teste na folha de resposta.

Podemos, assim, concluir que houve uma grande aproximação entre os materiais que foram utilizados para a TDN e os que foram utilizados nas restantes respostas ao teste, o que nos leva a pensar que uma parte dos alunos procedeu como se a TDN fosse um trabalho igual à parte restante do teste e, por isso, utilizou o mesmo material que estava a utilizar para responder ao teste. Outra parte dos alunos entendeu que este trabalho de TDN

era um trabalho prévio à resposta que tinham para dar e, por isso, utilizaram o lápis, dado que facilitava a realização de correcções.

Finalmente, houve um aluno que se serviu de diferentes materiais para organizar as notas em função de dois tópicos e estabelecer uma ligação entre essas notas e a forma como tinha sublinhado os diferentes textos.

No que se refere à utilização de marcas e sinais auxiliares, verificámos que, nas notas registadas nas folhas de rascunho, os alunos utilizaram diferentes sinais (tais como setas, bolas ou travessões) para assinalarem o início das notas ou para indicarem a ligação entre diferentes notas. Além destas marcas e sinais, alguns alunos utilizaram ainda barras verticais e sublinharam palavras ou expressões para destacarem algumas notas ou para evidenciarem ligações e dependências entre algumas delas.

Procuraram ainda associar os recursos anteriormente referidos à disposição das notas na folha, de modo a evidenciar a relação existente entre as várias notas, procurando apresentá-las de forma organizada, tendo as características dos textos fonte, o problema a resolver e as circunstâncias em que realizaram o trabalho como elementos estruturadores e determinantes.

No que diz respeito à utilização de abreviaturas na redacção das notas, pudemos constatar que apenas alguns alunos recorreram a elas, não o fazendo de forma sistemática. As abreviaturas, ou representações mais abreviadas, que foram utilizadas por um maior número de alunos resultaram da reprodução a partir das ocorrências que se verificaram nos textos que lhes tinham servido de fonte de informação.

Isto parece demonstrar que a maior parte dos alunos não teve presente, no momento da resolução do Teste 3, que a utilização de abreviaturas lhes permitiria registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão dessas mesmas notas, e que, com isso, poderiam ganhar tempo para outras tarefas importantes na resolução do teste.

4.2.3. Síntese relativa à TDN no Teste 3

Na análise das respostas dadas pelos alunos aos exercícios do Teste 3 centrados na TDN, tivemos em conta duas categorias: “Notas elaboradas pelos alunos” e “Como tiraram notas”.

Para a categoria “Notas elaboradas pelos alunos”, considerámos as respostas dadas:

- à alínea 3.2.2., em que lhes era pedido para tirarem as notas consideradas importantes para a resolução do problema apresentado, a partir do Texto 1, do Texto 2 e do Texto 3;

- à alínea 3.3., em que lhes era pedido para organizarem a informação recolhida;

- à alínea 3.4., em que lhes era pedido para redigirem um texto.

Considerámos como nota todas as unidades linguísticas (palavras, expressões, frases ou parágrafos) que os alunos registaram, quer nas folhas em que eram apresentados os textos, quer na folha de rascunho, quer na folha de resposta, acompanhadas, ou não, de qualquer indicação que as pudesse associar à proposta de trabalho que lhes tinha sido apresentada.

A análise das notas elaboradas pelos alunos teve em conta a quantidade de notas que cada um redigiu, o suporte em que foram registadas e o tipo de notas em função da sua relação com a fonte.

No que diz respeito à quantidade de notas que cada aluno redigiu, verificámos que a maioria dos alunos que tirou notas relacionadas unicamente com um dos três textos o fez principalmente a partir do Texto 2.

No que diz respeito ao suporte utilizado pelos alunos para redigir as notas, verificámos, em primeiro lugar, que nenhum aluno redigiu qualquer nota na folha de resposta e que apenas um aluno redigiu uma nota na folha do Texto 1. A quase totalidade dos alunos utilizou exclusivamente a folha de rascunho para registar as suas notas.

No que se refere à relação das notas com a fonte, procurámos analisar o grau de processamento da informação que as notas elaboradas pelos alunos apresentavam relativamente ao texto a que se referiam. Assim, considerámos que as notas poderiam corresponder a transcrições do texto fonte, ser complementos do SIR ou equivaler a esclarecimentos ou comentários, a tópicos ou a sínteses.

Verificámos que a maior parte das notas redigidas na folha de rascunho e relacionadas unicamente com um dos textos fonte (Texto 1, Texto 2 ou Texto 3) correspondia à síntese do que os alunos consideraram mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, aquilo que tinha sido objecto do SIR. Surgiram, também, notas que apresentavam tópicos abordados em diferentes partes dos textos e notas que transcreviam partes dos textos. Nas notas relacionadas unicamente com o Texto 1 e com o Texto 2, os alunos apresentaram

também notas em que faziam comentários relacionados com aspectos abordados nos textos que serviram de fonte.

Verificámos ainda que os alunos redigiram notas que se relacionavam com mais do que um dos textos. Algumas destas notas estavam relacionadas simultaneamente com o Texto 1 e com o Texto 2, outras com o Texto 1 e com o Texto 3, outras com o Texto 2 e com o Texto 3 e, finalmente, outras estavam relacionadas com os três textos.

A maior parte das notas redigidas na folha de rascunho e relacionadas com mais do que um dos textos fonte procurava fazer uma síntese de diferentes partes de diferentes textos. Verifica-se ainda que as restantes notas se destinavam a registar tópicos desenvolvidos nos textos.

Por outro lado, ainda no que se refere às notas relacionadas com mais do que um dos textos fonte, havia cinco alunos que apresentavam notas com estas características em que não era feita qualquer referência à origem da informação nelas contida. Nestes casos, as notas destinavam-se a organizar informação proveniente de mais do que um texto e a preparar a resposta ao problema que lhes tinha sido apresentado.

Havia também seis alunos que apresentavam notas relacionadas com mais do que um texto sem qualquer indicação relativa à origem da informação nelas contida e em que não era perceptível a intenção de essas notas se destinarem a organizar informação proveniente de mais do que um texto ou a preparar a resposta ao problema que lhes tinha sido apresentado.

Por fim, verificámos que três alunos apresentaram notas em que identificavam um dos textos como sendo a fonte da informação recolhida, mas que não compreendiam apenas informação proveniente desse texto.

No que diz respeito ao modo como os alunos tiraram notas, procurámos verificar qual foi o material utilizado como suporte (folhas de apresentação dos textos, folhas de rascunho ou folha de resposta) e para registar as notas (lápiz, caneta de várias cores, etc.) e analisar o recurso a sinais auxiliares e a abreviaturas.

Assim, relativamente aos materiais utilizados como suporte para tirarem notas, verificámos que apenas um aluno utilizou a folha de apresentação de um dos textos (Texto 1) para registar uma nota, contrariando as indicações específicas que tinham sido dadas na proposta de trabalho. Verificámos também que todos os alunos tiraram notas na folha de rascunho disponibilizada.

Relativamente às notas apresentadas na folha de rascunho, verificámos que a maior parte dos alunos (dezassete) utilizou apenas uma folha e dois alunos utilizaram duas folhas. Verificámos também que apenas quatro alunos utilizaram as folhas de rascunho na frente e no verso.

Os dois alunos que gastaram duas folhas de rascunho usaram uma delas para um primeiro trabalho de tomada de notas sobre os textos fonte e a segunda para organizar essas notas e outra informação que tinham recuperado a partir do que tinham sublinhado nos vários textos, de modo a produzirem uma primeira versão da sua resposta ao problema que tinham para resolver.

No que diz respeito ao material utilizado para tirar notas, verificámos que nove alunos utilizaram apenas uma caneta azul, seis apenas um lápis, três apenas caneta preta e um utilizou conjuntamente caneta azul e caneta preta.

Relativamente aos doze alunos que utilizaram apenas caneta azul ou caneta preta para registar as notas na folha de rascunho, verificámos que onze deles utilizaram o mesmo material na folha de resposta a todo o teste. Apenas um aluno tirou notas com uma caneta preta e respondeu ao teste com caneta azul.

Verificámos ainda que seis alunos utilizaram o mesmo material (caneta azul) para a TDN, para o SIR e na folha de resposta a todo o teste.

Podemos, assim, concluir que houve uma grande aproximação entre os materiais que foram utilizados para a TDN e os usados nas restantes respostas ao teste.

Na nossa opinião, tal facto indica que uma parte dos alunos considerou que a TDN era um trabalho igual à parte restante do teste e, por isso, utilizou na elaboração as notas o mesmo material que estava a utilizar para responder ao teste. Outra parte dos alunos entendeu que a TDN era um trabalho prévio à resposta que tinham para dar e, por isso, utilizaram o lápis na sua realização, dado que facilitava as correcções.

Finalmente, houve um aluno que se serviu de diferentes materiais para organizar as notas em função de dois tópicos diferentes e estabelecer uma ligação entre essas notas e a forma como tinha sublinhado os diferentes textos.

No que se refere ao recurso a marcas e sinais auxiliares, verificámos que, nas notas registadas nas folhas de rascunho, os alunos utilizaram diferentes sinais (tais como setas, bolas ou travessões) para assinalarem o início das notas ou para indicarem a ligação entre diferentes notas. Além destas marcas e sinais, alguns alunos utilizaram ainda barras

verticais e sublinharam palavras ou expressões para destacarem algumas notas ou para evidenciarem ligações e dependências entre várias notas. Procuraram ainda associar os recursos anteriormente referidos à disposição das notas na folha, de modo a evidenciar a relação existente entre as várias notas, procurando apresentar as notas de forma organizada, tendo as características dos textos fonte, o problema a resolver e as circunstâncias em que realizaram o trabalho como elementos estruturadores e determinantes.

No que diz respeito ao recurso a abreviaturas na redacção das notas, pudemos constatar que apenas alguns alunos se serviram delas, mas não o fizeram de forma sistemática. As abreviaturas, ou representações mais abreviadas, utilizadas por um maior número de alunos resultaram da reprodução a partir das ocorrências que se verificaram nos textos que lhes serviram de fonte de informação.

Isto parece demonstrar que a maior parte dos alunos não teve presente, no momento da resolução do Teste 3, que a utilização de abreviaturas lhes permitiria registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão dessas mesmas notas, e que, com isso, poderiam ganhar tempo para outras tarefas importantes na resolução do teste.

CAPÍTULO 10: CRUZAMENTO DOS DADOS

1. Introdução

Nos capítulos anteriores (do Capítulo 6 ao Capítulo 9) fizemos a análise dos dados recolhidos com vista a responder às nossas questões de investigação.

Esses dados, recolhidos através de dois questionários, dois testes e uma parte de um terceiro teste, foram organizados nas seguintes categorias: caracterização dos alunos (Capítulo 6), representações dos alunos (Capítulo 7) e desempenho dos alunos (Capítulo 8 e Capítulo 9). No que se refere à última categoria, analisámos o desempenho dos alunos em termos de conhecimentos sobre leitura funcional e relativamente ao SIR e à TDN.

Neste capítulo, vamos apresentar o cruzamento dos dados obtidos antes da experiência com os dados obtidos após a realização da experiência. Assim, vamos começar por fazer uma síntese relativamente a cada uma das categorias, destacando as principais alterações que se verificaram. Depois, vamos procurar destacar os aspectos positivos e os aspectos negativos verificados a partir do confronto dos dados analisados.

Ainda neste capítulo, apresentamos também os dados sobre as classificações finais atribuídas a estes alunos pelos seus professores nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e História. Relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, apresentamos ainda os dados relativos às classificações obtidas por estes alunos no Exame Nacional do 9º Ano de Escolaridade.

2. Síntese da análise dos dados relativos à caracterização dos alunos

Como pudemos observar com base da análise dos dados obtidos a partir das respostas dadas pelos alunos à primeira parte do primeiro questionário, a turma em que se realizou a experiência era equilibrada relativamente ao número de rapazes (dez) e de raparigas (nove) e a maioria dos alunos da turma tinha a idade esperada para o nível de ensino em que se encontrava (entre catorze e quinze anos).

Verificou-se também que a maioria dos alunos desta turma tinha residido sempre em Portugal e que, no momento em que o questionário foi aplicado, morava relativamente próximo da escola.

Os agregados familiares destes alunos eram maioritariamente constituídos por três ou quatro pessoas e tinham um estatuto sócio-económico que podemos considerar médio, tendo em conta a região em que se encontravam inseridos.

A maioria destes alunos privilegiava como actividades de tempos livres “ouvir música” e “ver televisão” e raramente se dedicava a actividades como “ler” ou “ir ao teatro”.

A totalidade dos alunos da turma frequentava a escola há mais de três anos e, maioritariamente, estes alunos gostavam da escola e da turma a que pertenciam.

A maioria destes alunos via o seu desempenho escolar como razoável.

Relativamente à classificação obtida na disciplina de Língua Portuguesa no último período do ano lectivo anterior, a maior parte dos alunos situou-se no nível três (57,9%). Em relação ao nível quatro, houve 15,8% de respostas e, em relação ao nível cinco, 5,3% de respostas. Constatamos ainda que 21% dos alunos disseram ter obtido uma classificação negativa (nível dois).

Estes alunos valorizavam sobretudo as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e de Matemática, independentemente do gosto pessoal por essas disciplinas ou do grau de facilidade que lhes atribuíam.

Relativamente à área curricular disciplinar de História, verificámos que a maioria dos alunos a considerava como importante, apesar de gostarem pouco dela e de a considerarem pouco fácil.

No que se refere aos hábitos de estudo dos alunos, verificámos, em primeiro lugar, que a maioria disse que passava entre uma hora e três horas por semana a estudar para Língua Portuguesa. Em relação à História, a maioria dos alunos disse que lhe dedicava até uma hora de estudo por semana. Constatou-se, assim, que estes alunos afirmavam dedicar mais tempo ao estudo da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa do que ao estudo da área curricular disciplinar de História.

De acordo com as respostas dos alunos, a leitura desempenhava um papel importante no estudo de Língua Portuguesa, mas também no de Matemática e de Ciências Naturais, num primeiro plano, e no de Geografia e Ciências Físico-Químicas, num segundo plano.

Pode-se, assim, supor que o tempo que é dedicado à leitura para estudar as diversas áreas curriculares disciplinares pode ser determinado em função da facilidade e da importância que é atribuída às diferentes disciplinas. Áreas curriculares disciplinares

consideradas fáceis e pouco importantes não levam os alunos a considerar a utilização da leitura como forma de estudar e vice-versa. Neste último caso, encontram-se as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática.

3. Síntese da análise dos dados relativos à avaliação dos alunos

No Quadro 109, apresentamos as classificações atribuídas a estes alunos nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e História.

Relativamente à Língua Portuguesa, apresentamos os dados relativos às classificações atribuídas pelo professor (Escola) e os dados que se referem às classificações obtidas pelos alunos no Exame Nacional.

Classificações finais						
Níveis	Língua Portuguesa				História	
	Escola		Exame Nacional			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nível 1	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Nível 2	1	5,3%	1	5,3%	1	5,3%
Nível 3	11	57,9%	8	42,1%	11	57,9%
Nível 4	4	21,0%	10	52,6%	5	26,3%
Nível 5	3	15,8%	0	0,0%	2	10,5%
Total	19	100%	19	100%	19	100%

Quadro 109: Classificações finais atribuídas aos alunos a Língua Portuguesa e a História

A partir da análise dos dados apresentados no quadro, podemos verificar que 94,7% dos alunos obtiveram classificação positiva no final do ano lectivo, quer a Língua Portuguesa, quer a História. Verificamos também que 52,6% destes alunos obtiveram classificação superior ao nível 3 no Exame Nacional de Língua Portuguesa, ou seja, mais 15,8% do que no que se refere às classificações atribuídas pelo professor.

Concluindo, podemos considerar que os resultados destes alunos são bons, uma vez que apenas 5,3% não obtiveram uma classificação considerada positiva, quer a Língua Portuguesa, quer a História. Por outro lado, no Exame Nacional de Língua Portuguesa, estes alunos obtiveram classificações que, globalmente, se podem considerar melhores do que as classificações finais atribuídas pela escola.

Também confrontámos as classificações finais obtidas a Língua Portuguesa aqui apresentadas com as que os alunos referiram ter obtido no final do ano lectivo anterior (cf.

Quadro 17). Como a maior parte dos alunos disse ter obtido uma classificação positiva (57,9% - nível 3, 15,8% - nível 4 e 5,3% nível 5) e 21% terem obtido uma classificação negativa (nível 2), verificamos que também a este nível houve melhorias.

4. Síntese da análise dos dados relativos às representações dos alunos

4.1. Cruzamento da análise dos dados relativos ao Questionário I com a dos dados relativos ao Questionário II

4.1.1. Representações sobre a transversalidade da língua portuguesa

No que diz respeito à importância da língua portuguesa no contexto extra-escolar, verificou-se que os alunos reconheciam a sua importância para o exercício de um grupo diversificado de profissões, quer antes da experiência levada a cabo no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, quer depois da realização dessa experiência.

Dentre os conhecimentos relacionados com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, os alunos destacaram os relacionados com a compreensão e a expressão como sendo os mais importantes no contexto extra-escolar.

Depois da experiência, verifica-se um aumento da referência ao “funcionamento da língua” e a “saber estudar”.

No que diz respeito à importância da língua portuguesa no contexto escolar:

- antes da implementação da experiência, os alunos reconheciam a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para o sucesso escolar na maioria das áreas curriculares disciplinares;

- após a realização da primeira parte da experiência, houve um aumento das respostas em que assinalavam a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para as outras áreas curriculares disciplinares, com excepção de Educação Religiosa e Moral Católica.

As áreas curriculares disciplinares relativamente às quais os alunos atribuíram maior importância aos conteúdos de Língua Portuguesa foram:

- História, Ciências Naturais e Tecnologias da Informação e Comunicação, no Questionário I;

- Matemática, História e Inglês, no Questionário II.

A História foi a única área curricular disciplinar que foi referida, quer no Questionário I, quer no Questionário II, entre as que os alunos consideraram beneficiarem mais dos conteúdos de Língua Portuguesa.

A área curricular disciplinar de Matemática foi aquela para a qual se verificou, do Questionário I para o Questionário II, o maior aumento de respostas assinalando a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa para o sucesso escolar a ela associado.

Os alunos consideravam que era ao nível do desenvolvimento da expressão escrita e de estratégias de leitura que o contributo da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa era mais valioso para a de História. Por outro lado, entre os conteúdos de Língua Portuguesa considerados úteis para a História, a compreensão era o mais assinalado.

As principais razões que foram apontadas pelos alunos para considerarem os conteúdos de Língua Portuguesa importantes para a História foram:

- a inter-relação de conteúdos entre as duas áreas curriculares disciplinares;
- o facto de os conteúdos de Língua Portuguesa possibilitarem uma melhoria ao nível da compreensão na leitura.

4.1.2. Representações sobre o seu desempenho em compreensão na leitura

Verificou-se que a maioria dos alunos considerava que tinha facilidade em compreender o que lia e, após a realização da experiência, constatou-se um aumento do número dos alunos que afirmavam que tinham muita facilidade em compreender o que liam.

Após a experiência, verificou-se também um aumento do número de alunos que reconheciam sentir dificuldades ao nível do vocabulário, da estrutura das frases, da estrutura do texto, dos conhecimentos relacionados com o tema do texto, das finalidades do texto, da identificação das ideias principais e da distinção entre ideias principais e ideias secundárias.

Antes da realização da experiência, relativamente à forma como procediam quando surgiam dificuldades durante a leitura, os alunos afirmaram:

- ser pouco frequente desistirem da leitura e interromperem-na, retomando-a mais tarde;
- que, com alguma frequência, consultavam o dicionário e pediam ajuda.

Do primeiro questionário para o segundo:

- diminuiu o número de respostas referindo, como atitude possível perante dificuldades na leitura, desistir da mesma, interrompê-la ou pedir ajuda;
- aumentou o número de respostas referindo, como atitude adoptada perante dificuldades de leitura, a consulta do dicionário ou de outras fontes de informação.

4.1.3. Representações sobre o papel da leitura funcional no universo escolar

4.1.3.1. Sua presença nas aulas

Antes da realização da experiência:

- a maioria dos alunos considerava que as técnicas associadas à leitura funcional referidas no questionário (leitura em voz alta, leitura silenciosa, procurar informação na Internet, sublinhar informação relevante e tomada de notas) eram utilizadas algumas vezes ou muitas vezes nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares;
- a maioria dos alunos considerava também que a leitura silenciosa, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas eram as técnicas associadas à leitura funcional mais frequentemente utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e de História e que “nunca” ou “poucas vezes” recorriam à pesquisa de informação na Internet.

Após a experiência, verificou-se que os alunos consideravam que:

- nas aulas das diversas áreas curriculares disciplinares, a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e o SIR eram utilizados com frequência, enquanto que o recurso a estratégias como a pesquisa de informação na Internet e a TDN era pouco frequente;
- a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a pesquisa na Internet e a TDN eram mais utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e História, enquanto que o SIR era pouco utilizado.

4.1.3.2. Recurso a técnicas associadas à leitura funcional

No que diz respeito ao recurso a técnicas associadas à leitura funcional no estudo das diferentes áreas curriculares disciplinares e, particularmente, de Língua Portuguesa e História, após a realização da experiência, verificou-se que os alunos disseram que:

- recorriam mais frequentemente à leitura em voz alta e à leitura silenciosa durante a realização dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares e menos

frequentemente à pesquisa de informação na Internet, ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas;

- recorriam mais frequentemente à leitura em voz alta, à leitura silenciosa e à pesquisa de informação na Internet, durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa, e menos frequentemente ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas;

- recorriam menos frequentemente a todas as técnicas apresentadas, na elaboração dos trabalhos de casa de História.

4.1.3.3. Valorização de técnicas associadas à leitura funcional

A maioria dos alunos considerou que a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, o procurar informação na Internet, o sublinhar informação relevante e a tomada de notas eram úteis ou muito úteis, quer para a Língua Portuguesa, quer para a História, quer ainda para as restantes áreas curriculares disciplinares.

Antes da realização da experiência:

- o sublinhar informação relevante foi considerado como a técnica mais útil para a disciplina de Língua Portuguesa e para as diferentes disciplinas.

- para a História, foram referidas como técnicas mais úteis a leitura silenciosa e a tomada de notas.

Após a realização da experiência:

- verificou-se que a leitura em voz alta foi a técnica considerada mais útil para a Língua Portuguesa e para as restantes áreas curriculares disciplinares, à excepção da História, para a qual continuaram a ser referidas a leitura silenciosa e a tomada de notas;

- verificou-se ainda uma maior valorização da leitura silenciosa nas diferentes áreas curriculares disciplinares, assim como da pesquisa de informação na Internet e da tomada de notas;

- no que dizia respeito à Língua Portuguesa, verificou-se uma menor valorização da leitura silenciosa, da pesquisa de informação na Internet, do sublinhar informação relevante e da tomada de notas;

- no que se referia à História, verificou-se uma menor valorização da leitura em voz alta, da pesquisa de informação na Internet e do sublinhar informação relevante;

- também se verificou uma menor valorização do sublinhar informação relevante no que dizia respeito às restantes áreas curriculares disciplinares.

4.1.3.4. Recurso a processos associados à leitura funcional

No que dizia respeito à frequência com que os alunos recorriam a processos associados à leitura funcional, verificámos que antes da realização da experiência, destacaram o registar tópicos e o transcrever elementos do texto. Após a realização da experiência, destacaram ainda o escrever pequenos textos e o sublinhar informação relevante com uma ou várias cores.

É de salientar também o facto de, relativamente à elaboração de esquemas, actividade que é apontada, antes e após a realização da experiência, como a menos frequente, se verificar a maior diminuição de respostas em que foi afirmado que nunca o faziam.

Em relação à frequência com que sublinhavam diferentes elementos durante a leitura, antes e depois da realização da experiência, os alunos afirmaram que o que sublinhavam com mais frequência eram as palavras, as frases e as partes do texto que se referem às ideias principais.

Relativamente à frequência com que, durante a tomada de notas, se apoiavam em diferentes elementos, verifica-se que antes da realização da experiência, os alunos consideravam que os elementos a que recorriam com mais frequência eram as palavras, as frases e as partes do texto que se referem às ideias principais e aquilo que parece de acordo com o que os outros textos dizem. Depois da realização da experiência, apontaram, em primeiro lugar, o tamanho da letra do texto como um elemento em que se apoiavam com bastante frequência para a tomada de notas, seguindo-se as palavras, as frases e partes do texto que se referem às ideias principais.

4.1.3.5. Alterações para melhorar o desempenho escolar

No que se refere às alterações para melhorar o desempenho escolar, antes da experiência, os alunos referiram os aspectos relacionados com o comportamento na sala de aula e os hábitos de estudo como o que devia ser alterado com vista a uma melhoria dos resultados em todas as áreas curriculares disciplinares.

Após a experiência, verificou-se que aumentaram as referências ao uso da leitura como outro aspecto que pode ajudar a melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares, em geral, e em Língua Portuguesa e História, em particular.

5. Síntese da análise dos dados sobre os conhecimentos dos alunos relativos à leitura funcional

5.1. Cruzamento da análise dos dados do Teste 1 com a do Teste 2

5.1.1. Conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação

A partir da análise destes dados, verificámos que, relativamente aos conhecimentos sobre a importância da leitura para a recolha de informação, se verificou uma evolução pouco evidente, uma vez que os conhecimentos revelados logo no Teste 1, passado antes da realização da experiência, estavam conformes ao esperado pelo professor.

5.1.2. Conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura

Verificou-se que, ainda antes da realização da experiência, a maioria dos alunos já apresentava conhecimentos sobre as instâncias intervenientes na leitura.

Estes conhecimentos mantiveram-se após a realização da mesma, sendo mesmo de assinalar um acréscimo de dificuldades no que dizia respeito ao papel do leitor na leitura. Por conseguinte, não se pode concluir sobre qualquer efeito devido ao trabalho realizado no seu âmbito.

5.1.3. Conhecimentos sobre modalidades de leitura

Relativamente aos conhecimentos sobre modalidades de leitura, os dados recolhidos diziam respeito à sua relação com a compreensão na leitura e com as suas finalidades.

5.1.3.1. Relação entre as modalidades de leitura e a compreensão

No que diz respeito à relação entre as modalidades de leitura e a compreensão, a partir da análise dos dados relativos ao Teste 1, verificou-se que a maioria dos alunos

envolvidos na experiência realizada não associava a velocidade de leitura e o “olhar” para o texto de múltiplas formas à maior facilidade em compreender esse texto.

A partir da análise dos dados relativos ao Teste 2, verificou-se que a intervenção didáctica levada a cabo junto deles não conseguiu alterar esses conhecimentos.

Por outro lado, ainda sobre a relação entre as modalidades de leitura e a compreensão, a maioria dos alunos mostrou reconhecer a vantagem de não interromper frequentemente a leitura para esclarecer eventuais problemas de compreensão que surgissem no seu decurso, tendo-se verificado uma ligeira melhoria do Teste 1 para o Teste 2.

5.1.3.2. Relação entre as modalidades de leitura e as suas finalidades

No que diz respeito à relação entre as modalidades de leitura e as suas finalidades, verificou-se que a primeira parte da experiência teve uma influência positiva sobre os conhecimentos dos alunos relativos às finalidades da leitura básica, da leitura recreativa, da leitura informativa, da leitura funcional e da leitura integral.

Contudo, verificou-se alguma resistência, por parte dos alunos, em aceitarem que a leitura informativa, a leitura funcional e a leitura integral, para além de servirem para recolher informação, pudessem favorecer a aprendizagem.

No que se refere à leitura integral, foram detectadas dificuldades relacionadas com a finalidade “Distrair”, que os alunos apenas associaram correctamente à leitura recreativa.

A influência da primeira parte da experiência manteve-se positiva relativamente à leitura aprofundada, à leitura rápida, à leitura em voz alta e à leitura selectiva, mas era muito menos evidente.

No que diz respeito à leitura aprofundada, o desenvolvimento de conhecimentos foi pouco evidente.

Do mesmo modo, não se conseguiu que os alunos associassem, de forma clara, a leitura selectiva à aprendizagem.

Relativamente à leitura em voz alta verificou-se apenas uma ligeira melhoria.

Por outro lado, a finalidade “Distrair”, associada pelos alunos sobretudo à leitura recreativa, também não foi devidamente compreendida por eles e a intervenção didáctica não conseguiu inverter essa situação.

Finalmente, a análise dos dados recolhidos permitiu concluir que a intervenção didáctica não contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos mais adequados sobre a leitura silenciosa.

5.1.4. Conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR)

Relativamente aos conhecimentos sobre o sublinhar informação relevante (SIR), a análise dos dados permitiu concluir que a maioria dos alunos já apresentava um bom nível de conhecimentos sobre esta estratégia de leitura funcional antes da intervenção didáctica. Contudo, esses conhecimentos foram desenvolvidos e consolidados ao longo desta, o que é confirmado pelos excelentes resultados obtidos nas respostas que os alunos aos itens consagrados ao SIR no segundo teste.

Deve-se aqui sublinhar que a intervenção didáctica apresentava uma forte componente prática centrada no sublinhar informação relevante e, por isso, o conjunto das actividades levadas a cabo, com a ajuda do professor, quer por toda a turma, quer em pequeno grupo, quer individualmente, terá contribuído para consolidar e desenvolver os conhecimentos dos alunos relativamente ao SIR.

5.1.5. Conhecimentos sobre a tomada de notas (TDN)

A análise dos dados permitiu também concluir que a maioria dos alunos já apresentava um bom nível de conhecimentos relativamente à tomada de notas (TDN) antes da intervenção didáctica e que se verificou uma evolução muito positiva relativamente aos conhecimentos dos restantes alunos após a realização da experiência.

Tal como referimos a propósito do SIR, também em relação à TDN a intervenção didáctica teve uma forte componente prática, correspondendo a um conjunto de actividades levadas a cabo, com a ajuda do professor, quer por toda a turma, quer em pequeno grupo ou a pares, quer individualmente, o que terá contribuído para consolidar e desenvolver os conhecimentos sobre esta estratégia de leitura funcional.

6. Síntese da análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos no sublinhar informação relevante (SIR)

6. 1. Cruzamento da análise dos dados do Teste 1, do Teste 2 e do Teste 3

6.1.1. Desempenho relativo ao que sublinharam

6.1.1.1. Teste 1

A partir da análise do desempenho dos alunos no Teste 1, constatámos que sublinharam a maior parte dos elementos dos textos que eram relevantes, mas também muitos outros elementos que não eram importantes para resolver o problema que lhes tinha sido apresentado.

Isto parece demonstrar que, nas circunstâncias em que realizaram o trabalho proposto, tiveram dificuldade em fazer a distinção entre os elementos do texto que se referiam à informação relevante e os elementos que diziam respeito à informação acessória.

6.1.1.2. Teste 2

A partir da análise do desempenho dos alunos no Teste 2, verificou-se que eles tinham sublinhado partes dos textos que eram pertinentes para a resolução do problema proposto, quer no Texto 1, quer no Texto 2.

Por outro lado, partes dos dois textos que também eram importantes para a resolução do problema não foram sublinhadas por uma boa parte dos alunos, que, paralelamente, assinalaram alguns elementos do texto que eram dispensáveis para a resolução do problema apresentado.

Notamos, assim, que o desempenho dos alunos, quer em relação ao Texto 1, quer em relação ao Texto 2, evidenciou uma grande preocupação em seleccionar os elementos mais importantes para dar resposta ao que era solicitado, mas deixou de lado alguns elementos que eram também importantes.

6.1.1.3. Teste 3

A partir da análise do desempenho dos alunos no Teste 3, verificou-se que eles tinham sublinhado partes dos textos que eram pertinentes para a resolução do problema proposto. Por outro lado, nos três textos propostos, havia passagens que também eram importantes para a resolução do problema apresentado que não foram sublinhadas por uma boa parte dos alunos. Paralelamente, foram assinalados alguns elementos dos textos que eram dispensáveis para a resolução do problema apresentado.

Notamos, assim, que o desempenho dos alunos, em relação aos três textos, evidenciou uma grande preocupação em seleccionar os elementos mais importantes para dar resposta ao que era solicitado, mas deixou de lado alguns elementos que também eram importantes.

6.1.2. Reflexão dos alunos sobre o que sublinharam

6.1.2.1. Teste 1

A maioria das respostas relativas à reflexão dos alunos sobre o que sublinharam não se incluiu nas categorias que diziam respeito aos elementos mais importantes a sublinhar.

A partir da análise destes dados, concluímos que os alunos evidenciaram um domínio inadequado dos elementos que podem ser mobilizados para hierarquizar e destacar o que no texto corresponde à informação mais importante, tendo em vista a resolução de um determinado problema.

6.1.2.2. Teste 2

Os alunos referiram alguns elementos que podiam ser mobilizados para destacar o que no texto corresponde à informação mais importante, tendo em vista a resolução de um determinado problema, como foi o caso de “Palavras, frases e partes do texto que se referem à ideias principais” e “Substantivos”.

Contudo, houve alguns elementos importantes que não foram referidos por nenhum aluno, como é o caso de “Formas verbais”, “Elementos de ligação”, “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” ou “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”.

6.1.3. Desempenho relativo ao modo como sublinharam

6.1.3.1. Materiais utilizados

No que diz respeito aos materiais utilizados pelos alunos para sublinhar no Teste 1, verificámos que a maioria utilizou preferencialmente o lápis. Apenas uma minoria de alunos combinou a utilização de canetas de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores. Verificámos, em termos gerais, que a utilização que os alunos fizeram dos materiais para sublinhar foi a mesma nos dois textos.

No que diz respeito aos materiais utilizados pelos alunos para sublinhar no Teste 2, verificámos que a maior parte dos alunos (52,6%) utilizou preferencialmente o lápis. Apenas uma minoria de alunos (36,8%, no Texto 1, e 21,1%, no Texto 2) combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores para destacar informação sublinhando-a.

Concluímos, em termos gerais, que a utilização que os alunos fizeram dos materiais para sublinhar no Teste 2 foi a mesma nos dois textos: a maior parte dos alunos utilizou o lápis; a este grupo de alunos seguiu-se o grupo dos alunos que combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores; finalmente, o grupo menos representado foi o dos alunos que sublinharam com uma cor de caneta. Notámos ainda que dois dos alunos que, no Texto 1, apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta, inicialmente tinham sublinhado apenas a lápis.

No que diz respeito aos materiais utilizados para sublinhar no Teste 3, verificámos que, nos três textos, a maior parte dos alunos recorreu preferencialmente à caneta que utilizou para resolver o teste na folha de resposta. Apenas uma minoria de alunos (10,5%, no Texto 1 e no Texto 3, e 15,8%, no Texto 2) combinou a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada.

Verificámos, portanto, em termos gerais, que a utilização que os alunos fizeram dos materiais para sublinhar no Teste 3 foi a mesma nos três textos: a maior parte dos alunos utilizou uma caneta de uma única cor. A este grupo, seguia-se, com aproximadamente o mesmo número de alunos, o grupo dos que combinaram a utilização de canetas de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores e o grupo dos alunos que sublinharam com o lápis. Notámos ainda que, nos três textos, houve alguns alunos que

apresentaram o trabalho final ou parte do trabalho final sublinhado a caneta e que inicialmente tinham sublinhado apenas a lápis.

6.1.3.2. Utilização de diferentes cores

No que diz respeito à utilização, no Teste 1, de diferentes cores com finalidades diferentes, verificámos que tal ocorreu nas respostas de apenas quatro alunos. Um desses alunos utilizou as diferentes cores para distinguir informação sublinhada em função dos diferentes parágrafos do texto em que ela se integrava. Relativamente aos restantes três alunos, constatámos que eles utilizaram, no Texto 1 e no Texto 2, diferentes cores e/ou diferentes materiais (lápis e caneta) para hierarquizarem a informação sublinhada em função da sua importância para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado.

Contudo, constatámos que, no Teste 1, apenas um aluno fez referência a este aspecto na sua resposta à alínea 4.1. e mantém um procedimento coerente no Texto 1 e no Texto 2. Nos restantes três alunos, verifica-se que procedem de maneira diferente no Texto 1 e no Texto 2 e não apresentam qualquer referência a este facto na sua reflexão sobre o modo como sublinharam.

No que diz respeito à utilização de diferentes cores com finalidades diferentes no Teste 2, constatámos que dois alunos utilizaram diferentes cores para sublinhar unidades linguísticas em diferentes parágrafos, sem que fosse evidente uma intenção de atribuir diferentes graus de importância ao uso de cada uma das cores.

Relativamente aos restantes alunos, constatámos que:

- três utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais para sublinharem unidades linguísticas que apresentavam diferentes graus de importância em função do problema colocado, quer no Texto 1, quer no Texto 2;

- um serviu-se de materiais diferentes para destacar o título ou parte do título relativamente ao que considerou importante no corpo do texto;

- finalmente, um outro utilizou diferentes cores para destacar informação que considerou importante, relacionada com diferentes tópicos.

Por outro lado, constatámos também que, com excepção de um aluno, que não sublinhou qualquer unidade linguística no Texto 2, todos os alunos que utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais neste teste seguiram o mesmo critério nos dois textos, ou seja, utilizaram as cores ou os materiais com a mesma finalidade.

Confrontando o que os alunos fizeram no Teste 2 com o que disseram que tinham feito, verifica-se que poucos alunos utilizaram diferentes materiais e diferentes cores para diversas finalidades, quer no Texto 1, quer no Texto 2, e, paralelamente, que apenas três alunos fizeram referência a esse aspecto na sua resposta à alínea 4.1. Contudo, é de salientar que estes alunos tinham interiorizado a importância destes recursos e conseguiram aplicá-los sem ajuda, de forma sistemática, numa situação nova.

No que diz respeito à utilização de diferentes cores com finalidades diferentes no Teste 3, constatámos que:

- um aluno utilizou, nos três textos, diferentes cores e/ou diferentes materiais para sublinhar unidades linguísticas que apresentavam diferentes graus de importância em função do problema colocado;

- dois alunos utilizaram, nos três textos, diferentes cores para destacar informação que consideraram importante, relacionada com diferentes tópicos.

Por outro lado, constatámos também que todos estes alunos que utilizaram diferentes cores e/ou diferentes materiais no Teste 3 procederam da mesma maneira nos três textos, ou seja, utilizaram as cores ou os materiais com a mesma finalidade em todos os textos.

6.1.3.3. Utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares

Verificámos que, no Teste 1, só três alunos utilizaram diferentes sinais ou traços com diferentes finalidades.

Todos estes alunos se serviram deste meio no Teste 1 para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades linguísticas assinaladas. Contudo, nas respostas de um destes alunos, o resultado final era pouco satisfatório, uma vez que ele assinalava a quase totalidade do texto. Relativamente às respostas dos restantes dois alunos, verificou-se que a utilização de diferentes traços seguia diferentes critérios, parecendo evidente a intenção de hierarquizar as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes era atribuído.

No Teste 2, verificámos que apenas um aluno utilizou diferentes sinais ou traços com diferentes finalidades nos dois textos. Verificámos também que seis alunos apenas o fizeram num dos textos. Três alunos serviram-se deste meio para destacar diferentes níveis de importância da informação contida nas unidades assinaladas, dois para facilitar a localização das unidades linguísticas assinaladas, um para destacar o título do texto e,

finalmente, um para relacionar as diferentes unidades destacadas com um aspecto do problema que tinha para resolver.

No que diz respeito à utilização, no Teste 3, por parte dos alunos, de diferentes sinais ou traços com diferentes finalidades, verificámos que:

- nenhum aluno o fez simultaneamente nos três textos;
- dois fizeram-no no Texto 1 e no Texto 2;
- três alunos apenas o fizeram no Texto 2;
- um aluno fê-lo apenas no Texto 3.

Relativamente ao Texto 1 e no Texto 2, verificámos que eles recorreram a essa diferenciação para hierarquizarem as unidades linguísticas sublinhadas em função do grau de importância que lhes atribuíam e fizeram-no de forma coerente nos dois textos. No Texto 2, fizeram-no ainda para assinalarem determinadas passagens do texto que consideravam particularmente importantes e que procuraram, assim, destacar em relação às outras passagens sublinhadas.

Por fim, resta fazer referência a um aluno que utilizou, no Texto 3, uma seta para tornar bem visível a ligação entre duas passagens que ele considerou que se complementavam e que eram importantes para dar resposta ao que pretendia.

6.1.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como sublinharam

6.1.4.1. Teste 1

No Teste 1, verificou-se, a partir da análise das respostas dos alunos à pergunta sobre o modo como sublinharam, que estes tinham uma correcta percepção do trabalho desenvolvido no que dizia respeito aos materiais utilizados e que a maioria não utilizava diferentes materiais, provavelmente porque desconhecia as vantagens da sua utilização.

Nada era dito sobre a utilização de diferentes sinais ou traços com diferentes finalidades.

Constatou-se também que alguns alunos tinham associado ao SIR procedimentos como “ler o texto com atenção” e “ler várias vezes”.

6.1.4.2. Teste 2

A análise das respostas dos alunos à pergunta sobre o modo como sublinharam mostrou que estes tinham presente a importância dos materiais a utilizar no SIR, destacando-se sobretudo as percentagens de referências ao “Sublinhar com diferentes cores, materiais ou traços”, com 17,9%, e ao “Sublinhar com cores ou materiais diferentes para diversas finalidades”, com 10,7%, que são superiores às referências a outros materiais utilizados.

Nada é dito sobre a utilização de diferentes sinais ou traços com diferentes finalidades.

Finalmente, a análise da reflexão dos alunos sobre como sublinharam apresentada no Teste 2 revelou também que alguns alunos associaram ao SIR procedimentos como “ler o texto com atenção” e “ler várias vezes”, o que permite concluir que utilizaram conscientemente alguns procedimentos que lhes permitiram realizar com algum sucesso o que lhes foi pedido.

7. Síntese da análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos na tomada de notas (TDN)

7.1. Cruzamento da análise dos dados do Teste 1, do Teste 2 e do Teste 3

7.1.1. Desempenho relativo às notas elaboradas

A análise das notas elaboradas pelos alunos nos três testes teve em conta a quantidade de notas que cada um redigiu e a natureza das notas em função da sua relação com a fonte.

7.1.1.1. Quantidade de notas produzidas

A quantidade das notas que cada aluno redigiu foi analisada nos três testes, tendo em conta o suporte utilizado pelos alunos para registar as notas.

No Quadro 110, apresentamos a síntese dos dados relativos à quantidade de notas apresentadas pelos alunos no Teste1.

Quantidade de notas		Teste 1		
		Folha de texto		Folha de resposta
		T 1	T 2	T1+T2
6 notas			1	
5 notas		3		
4 notas		6		
3 notas			3	
2 notas		3	1	1
1 nota		1	1	2
Total	Nº	13	6	3
	%	68,4%	31,6%	15,8%
Não tiraram notas	Nº	6	13	16
	%	31,6%	68,4%	84,2%
Total	Nº	19	19	19
	%	100%	100%	100%

Quadro 110: Síntese relativa à quantidade de notas tiradas pelos alunos no Teste 1.

No que diz respeito à quantidade de notas que cada aluno redigiu no Teste 1 e à sua relação com os textos que lhes serviram de fonte, verificámos que houve mais alunos a tirarem notas a partir do Texto 1 (T1) do que do Texto 2 (T2).

No que diz respeito ao suporte utilizado pelos alunos para registar as notas, verificámos que a maior parte utilizou exclusivamente a folha de apresentação dos textos. Apenas três alunos apresentaram notas na folha de resposta, tendo dois deles utilizado, em simultâneo, as folhas em que lhes foram apresentados os textos.

No Quadro 111, apresentamos a síntese dos dados relativos à quantidade de notas apresentadas pelos alunos no Teste 2.

Quantidade de notas		Teste 2				
		Folha de texto		Folha de resposta		
		T 1	T 2	T 1	T 2	T1+T2
40 notas				1		
18 notas				1		
14 notas				1		
13 notas				1	1	
12 notas				1		
11 notas					1	
9 notas					1	
8 notas				1	1	
7 notas				2	1	
6 notas				2	2	
5 notas	1				2	
4 notas	2					
3 notas		1		2	2	
2 notas	2	1		2		
1 nota		2		2	2	2
Total	Nº	5	4	16	13	2
	%	26,3%	21,1%	84,3%	68,5%	10,5%
Não tiraram notas	Nº	14	15	3	6	17
	%	73,7%	78,9%	15,7%	31,5%	89,5%
Total	Nº	19	19	19	19	19
	%	100%	100%	100%	100%	100%

Quadro 111: Síntese relativa à quantidade de notas tiradas pelos alunos no Teste 2.

No que diz respeito à quantidade de notas que cada aluno redigiu no Teste 2, verificámos que houve mais alunos a tirarem notas a partir do Texto 1 do que do Texto 2, quer nas folhas de apresentação dos textos, quer na folha de resposta.

No que concerne ao suporte utilizado para redigir as notas, verificámos que a maior parte dos alunos utilizou exclusivamente a folha de resposta para registar as suas notas. Apenas três alunos apresentaram notas simultaneamente nas folhas em que os textos eram apresentados e na folha de resposta. Verificámos ainda que um aluno só apresentou notas na folha em que era apresentado o Texto 1. Outro aluno apenas registou notas nas folhas em que eram apresentados o Texto 1 e o Texto 2, não tendo registado qualquer nota na folha de resposta.

No Quadro 112, apresentamos a síntese dos dados relativos à quantidade de notas apresentadas pelos alunos no Teste 3.

Quantidade de notas		Teste 3				
		Folha de texto	Folha de rascunho			
		T1	T 1	T2	T3	R > 1 T
17 notas				1		
14 notas				1		
10 notas					1	
9 notas				1		
8 notas			1	1	1	
7 notas			1	1		1
6 notas				4		
5 notas			1	3	1	1
4 notas			3	2	1	2
3 notas			2		2	1
2 notas			3	1	2	3
1 nota		1	3		3	5
Total	Nº	1	14	15	11	13
	%	5,3%	73,7%	79,0%	57,9%	68,5%
Não tiraram notas	Nº	18	5	4	8	6
	%	94,7%	26,3%	21,0%	42,1%	31,5%
Total	Nº	19	19	19	19	19
	%	100%	100%	100%	100%	100%

Quadro 112: Síntese relativa à quantidade de notas tiradas pelos alunos no Teste 3.

No que diz respeito à quantidade de notas que cada aluno redigiu no Teste 3, verificámos que a maioria dos alunos que tirou notas relacionadas unicamente com um dos três textos o fez principalmente a partir do Texto 2 (T2).

7.1.1.2. Natureza das notas

No Quadro 113, apresentamos a síntese de todos os dados relativos à natureza das notas apresentadas pelos alunos no Teste 1.

Tipo de notas	Teste 1		
	Folha do texto		Folha de resposta
	T1	T2	T1+T2
Síntese	28	9	3
Tópico	2		1
Esclarecimento ou comentário	12	9	
Complemento ao SIR	1		
Transcrição	3		
Esquema			
Número Total de Notas	46	18	4

Quadro 113: Síntese relativa à natureza das notas tiradas pelos alunos no Teste 1

Verificámos que, no Teste 1, a maior parte das notas redigidas na folha de apresentação do Texto 1 (T1) correspondia a uma síntese dos aspectos que os alunos tinham considerado como mais importantes para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado. A par das notas com estas características, apareciam outras, em menor número, que tinham como função registar o significado de palavras ou expressões do texto. Surgiam, também, notas que transcreviam partes do texto sublinhadas, notas que apresentavam o tópico abordado em partes do texto que tinham sido sublinhadas e notas que funcionavam como apoio ao SIR.

Ainda no Teste 1, as notas relacionadas com o Texto 2 (T2), também redigidas na folha de em que era apresentado, dividiam-se em igual número entre notas que correspondiam a uma síntese das partes consideradas mais importantes para a resolução do problema apresentado e notas destinadas a registar esclarecimentos sobre o significado de palavras ou de expressões do texto que pareciam oferecer dificuldades aos alunos.

Finalmente, no que se refere às notas apresentadas por três alunos na folha de resposta, verificámos que eram todas notas lineares e funcionavam como tentativas mal conseguidas para organizar a informação recolhida a partir dos dois textos.

No Quadro 114, apresentamos a síntese de todos os dados relativos à natureza das notas apresentadas pelos alunos no Teste 2.

Tipo de notas	Teste 2				
	Folha do texto		Folha de resposta		
	T1	T2	T1	T2	T1+T2
Síntese	13	5	101	35	
Tópico	3	2	37	30	
Esclarecimento ou comentário	1				
Complemento ao SIR					
Transcrição			5	13	1
Esquema					1
Número Total de Notas	17	7	143	78	2

Quadro 114: Síntese relativa à natureza das notas tiradas pelos alunos no Teste 2

Verificámos que, no Teste 2, a maior parte das notas redigidas nas folhas nas folhas em que os textos tinham sido apresentados procurava fazer uma síntese dos aspectos que os alunos tinham considerado como mais importantes para a resolução do problema proposto. Paralelamente, apareciam outras notas, em menor número, que apresentavam o tópico abordado em partes do texto que tinham sido sublinhadas. Nas relacionadas com o Texto 1, surgiam também notas destinadas a registar o significado de palavras ou expressões do texto que pareciam oferecer dificuldades aos alunos.

Ainda no Teste 2, a maior parte das notas apresentadas na folha de resposta correspondia também à síntese das partes dos textos consideradas mais importantes para a resolução do problema apresentado. Surgiam, também, notas que apresentavam tópicos abordados em diferentes partes dos textos e outras em que eram transcritas partes dos textos.

Pudemos concluir que:

- a maior parte dos alunos que tirou notas no Teste 2 procurou distinguir o essencial do acessório e tentou conciliar alguns aspectos relativos a diferentes modalidades de TDN para redigir as suas notas;
- estes alunos procuraram apresentar as notas de forma organizada, tendo as características dos textos fonte e o problema que tinham para resolver como elementos estruturadores.

No Quadro 115, apresentamos a síntese de todos os dados relativos à natureza das notas apresentadas pelos alunos no Teste 3.

Tipo de notas	Teste 3				
	Folha do texto	Folha de rascunho			
	T1	T1	T2	T3	+ 1T
Síntese		30	66	25	24
Tópico		8	34	13	10
Esclarecimento ou comentário	1	1	1		
Complemento ao SIR					
Transcrição		8	3	2	
Esquema					
Número Total de Notas	1	47	104	40	34

Quadro 115: Síntese relativa à natureza das notas tiradas pelos alunos no Teste 3

No Teste 3, verificámos que a maior parte das notas redigidas na folha de rascunho e relacionadas unicamente com um dos textos fonte (Texto 1, Texto 2 ou Texto 3) correspondia à síntese do que os alunos tinham considerado como mais importante para a resolução do problema que lhes tinha sido colocado, tendo como base, na maior parte dos casos, aquilo que tinha sido objecto do SIR. Surgiram, também, notas que apresentavam tópicos abordados em diferentes partes dos textos e notas em que eram transcritas partes dos textos. As notas relacionadas unicamente com o Texto 1 e com o Texto 2 incluíam algumas em que os alunos faziam comentários relacionados com aspectos abordados nos textos que tinham servido de fonte.

Verificámos ainda que, no Teste 3, os alunos redigiram notas que se relacionavam com mais do que um dos textos. Algumas destas notas estavam relacionadas simultaneamente com o Texto 1 e com o Texto 2, outras com o Texto 1 e com o Texto 3, outras com o Texto 2 e com o Texto 3 e, finalmente, outras estavam relacionadas com os três textos.

A maior parte das notas redigidas na folha de rascunho e relacionadas com mais do que um dos textos fonte procurava fazer uma síntese de diferentes partes de diferentes textos. Verifica-se ainda que as restantes notas se destinavam a registar tópicos desenvolvidos nos textos.

Por outro lado, ainda no que se refere às notas relacionadas com mais do que um dos textos fonte, havia cinco alunos que apresentaram notas com estas características em que não havia qualquer indicação relativa à origem da informação nelas contida. Nestes casos,

as notas destinam-se a organizar informação proveniente de mais do que um texto e a preparar a resposta ao problema que lhes tinha sido apresentado.

Havia também seis alunos que apresentaram notas relacionadas com mais do que um texto sem qualquer indicação relativa à origem da informação nelas contida e em cujas respostas não era perceptível a intenção de essas notas se destinarem a organizar informação proveniente de mais do que um texto ou a preparar a resposta ao problema que lhes tinha sido apresentado.

Por fim, verificámos que três alunos apresentaram notas em que identificavam um dos textos como sendo a fonte da informação recolhida, mas que não compreendiam apenas informação proveniente desse texto.

7.1.2. Reflexão dos alunos sobre os elementos base para a tomada de notas

7.1.2.1. Teste 1

Verificámos que a maior parte dos alunos não respondeu à pergunta sobre quais os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN. Além disso, os que responderam referiram-se a um reduzido número de elementos de entre os que podem ser tidos em conta para uma TDN eficiente.

Estes dados parecem evidenciar que a maior parte destes alunos desconhecia a forma de realizar a tomada de notas, de modo a poder usufruir das vantagens que ela lhes pode proporcionar.

Por esta razão, os alunos não tinham articulado convenientemente as diferentes fases do trabalho sobre os textos, o que os impediu de otimizar o esforço necessário para dar uma resposta adequada ao trabalho que lhes tinha sido proposto.

7.1.2.2. Teste 2

Verificámos que a maior parte dos alunos respondeu à pergunta sobre quais os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN.

Contudo, a análise das suas respostas permitiu constatar que as referências feitas diziam respeito a elementos incluídos em apenas dois grupos: “Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais”, com 93,8%, e “Títulos e subtítulos”, com 6,2%.

Estes dados parecem evidenciar que a maior parte destes alunos continuava a não ter uma noção clara de todos os elementos que podem ser tidos em consideração aquando da elaboração das notas e que podem ser fundamentais para que estas reproduzam a informação mais importante dos textos utilizados como fonte e o façam de forma fiel.

7.1.3. Desempenho relativo ao modo como tiraram notas

No que diz respeito ao modo como os alunos tiraram notas, analisámos o trabalho por eles realizado para responderem ao que lhes tinha sido pedido e os dados relativos à sua reflexão sobre o trabalho realizado.

Em relação ao trabalho realizado, analisámos o material utilizado como suporte para tirarem notas (folha de apresentação dos textos ou folha de resposta), o material utilizado para registarem as notas (lápiz, caneta de várias cores, etc.), o recurso a sinais auxiliares e a utilização de abreviaturas.

7.1.3.1. Resultados relativos aos suportes para tirarem notas

Relativamente aos materiais utilizados pelos alunos como suporte para tirarem notas no Teste 1, verificámos que a quase totalidade das notas foram redigidas nas folhas em que os textos tinham sido apresentados. Apenas três alunos utilizaram a folha de resposta para registarem notas e, destes, só um não escreveu notas nas folhas de apresentação do Texto 1 e do Texto 2. Os outros dois alunos utilizaram, em simultâneo, as folhas em que lhes foram apresentados os textos e as folhas de resposta.

Relativamente aos materiais utilizados pelos alunos como suporte para tirarem notas, no Teste 2, verificámos que se serviram das folhas em que tinham sido apresentados os textos e das folhas de resposta, embora a maioria (treze alunos) tivesse registado notas apenas na folha de resposta. Um aluno não redigiu nenhuma nota. Três alunos redigiram notas simultaneamente nas folhas dos textos e na folha de resposta. Dois alunos só redigiram notas nas folhas dos textos.

Relativamente aos materiais utilizados como suporte para tirarem notas no Teste 3, verificámos que apenas um aluno utilizou a folha de apresentação de um dos textos (Texto 1) para registar uma nota. Verificámos também que todos os alunos tiraram notas na folha de rascunho disponibilizada.

Relativamente às notas apresentadas nas folhas de rascunho, verificámos que a maior parte dos alunos (dezassete) utilizou apenas uma folha e dois utilizaram duas. Verificámos também que apenas quatro alunos utilizaram as folhas de rascunho na frente e no verso.

Os dois alunos que gastaram duas folhas de rascunho usaram uma delas para um primeiro trabalho de tomada de notas sobre os textos fonte e a outra para organizar essas notas e outra informação que tinham recuperado a partir do que tinham sublinhado nos vários textos, de modo a produzirem uma primeira versão da sua resposta ao problema que tinham para resolver.

7.1.3.2. Resultados relativos ao material utilizado para registar as notas

Relativamente ao material utilizado para fazer os registos no Teste 1, verificámos que a maior parte dos alunos que tiraram notas, relacionadas apenas com o Texto 1 ou apenas com o Texto 2, se serviram do lápis para o fazer. Apenas um aluno utilizou canetas de várias cores para tirar notas relacionadas com o Texto 1 ou com o Texto 2. Um outro aluno utilizou o lápis e uma caneta azul para tirar notas relacionadas com o Texto 2. O aluno que utilizou canetas de várias cores fez corresponder as cores com que escreveu as notas às que tinha utilizado para sublinhar a informação que tinha considerado mais importante.

Já no que diz respeito às notas que, no Teste 1, incorporavam informação que tinha origem em ambos os textos, verificámos que todos estes alunos utilizaram uma caneta azul. Este aspecto corresponde a uma diferença em relação ao que foi observado nestes alunos, quer nas notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, quer no SIR. Aí utilizaram apenas o lápis.

Relativamente ao material utilizado para fazer os registos no Teste 2, verificámos que uma boa parte dos alunos que tiraram notas utilizou o lápis para o fazer, quer na folha de apresentação do Texto 1 (60%), quer na folha de apresentação do Texto 2 (50%), quer na folha de resposta (75%).

Na folha do Texto 1, três alunos tiraram notas a lápis e dois alunos usaram canetas de quatro cores diferentes. Na folha do Texto 2, dois alunos tiraram notas a lápis, um aluno tirou notas com caneta azul e um escreveu uma nota com caneta azul e duas com lápis. Finalmente, na folha de resposta, doze alunos utilizaram apenas o lápis, dois utilizaram apenas uma caneta azul e dois utilizaram conjuntamente caneta azul e lápis.

Os alunos que utilizaram diferentes cores ou diferentes materiais no Teste 2, fizeram-no com finalidades que foi possível verificar. Nas notas registadas nas folhas de apresentação dos textos, a utilização das diferentes cores ou dos diferentes materiais estava directamente relacionada com a forma como os alunos tinham sublinhado o texto: escreveram as notas com a mesma cor ou com o mesmo material que tinham utilizado para sublinhar as unidades linguísticas que tinham considerado mais importantes, fazendo uma associação inequívoca entre cada uma das notas e a parte do texto com a qual estava relacionada. Nas notas escritas na folha de resposta, os alunos que utilizaram conjuntamente lápis e caneta azul fizeram-no também com uma finalidade bem definida: com a caneta azul, registaram expressões organizadoras das notas e, com o lápis, as notas propriamente ditas.

No que diz respeito ao material utilizado para tirar notas no Teste 3, verificámos que nove alunos utilizaram apenas uma caneta azul, seis apenas um lápis, três apenas caneta preta e um utilizou conjuntamente caneta azul e caneta preta.

Relativamente aos doze alunos que utilizaram apenas caneta azul ou caneta preta para registar as notas na folha de rascunho, verificámos que onze deles utilizaram o mesmo material na folha de resposta a todo o teste. Apenas um aluno tirou notas com uma caneta preta e respondeu ao teste com caneta azul.

Verificámos ainda que seis alunos utilizaram o mesmo material (caneta azul) para a TDN, para o SIR e na folha de resposta a todo o teste.

Podemos, assim, concluir que houve uma grande aproximação entre os materiais que foram utilizados para a TDN no Teste 3 e os usados nas restantes respostas ao teste.

Na nossa opinião, tal facto indica que uma parte dos alunos considerou que a TDN era um trabalho igual à parte restante do teste e, por isso, utilizou na elaboração das notas o mesmo material que estava a utilizar para responder ao teste. Outra parte dos alunos entendeu que a TDN era um trabalho prévio à resposta que tinham para dar e, por isso, utilizaram o lápis na sua realização, dado que facilitava as correcções.

Finalmente, houve um aluno que se serviu de diferentes materiais no Teste 3 para organizar as notas em função de dois tópicos diferentes e estabelecer uma ligação entre essas notas e a forma como tinha sublinhado os diferentes textos.

7.1.3.3. Resultados relativos à utilização de sinais auxiliares e de abreviaturas

No Teste 1, relativamente às notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos, verificámos que foram registadas nos espaços em branco e dispostas de forma a poderem ser facilmente associadas às diferentes partes do texto com as quais estavam relacionadas. Contudo, havia alunos que utilizavam diferentes sinais (como chavetas, asteriscos e setas) para tornar ainda mais óbvia a ligação entre as notas e as partes dos textos com as quais estavam relacionadas.

No que diz respeito às notas redigidas nas folhas de resposta, verificámos que elas apresentavam características que as aproximavam da resposta final, procurando, de alguma forma, organizar a informação seleccionada para resolver o problema colocado. Por outro lado, estas notas não apresentavam qualquer sinal auxiliar, nem nenhuma abreviatura.

Também verificámos que, quer nas notas redigidas na folha de apresentação do Texto 1, quer na do Texto 2, houve poucos alunos que utilizaram abreviaturas. As abreviaturas utilizadas, em alguns casos, aproximavam-se das formas usadas pelos jovens nas mensagens enviadas por telemóvel.

No Teste 2, verificámos que, nas notas registadas nas folhas de resposta, os alunos utilizaram diferentes sinais (tais como setas, bolas, travessões, asteriscos ou numeração) para assinalar o início das notas ou para indicar a ligação entre diferentes notas. Alguns utilizaram ainda traços, barras verticais e chavetas que, em alguns casos, evidenciavam ligações entre várias notas, mas que, noutros casos, serviam para distinguir conjuntos de notas relacionadas com temas diferentes.

A utilização dos recursos anteriormente referidos, associada à organização das ideias através da disposição dos vários elementos na página, levou a que o conjunto dos dados apresentados pelos alunos na folha de resposta pudesse ser aproximado do que designámos como “Plano esquemático”, no Capítulo 3. Esta aproximação baseia-se no facto de os alunos terem recorrido a vários sinais (chavetas, setas, bolas, travessões) para agrupar as notas à volta de um ou vários núcleos temáticos.

No que diz respeito ao recurso a abreviaturas na redacção das notas, pudemos constatar que, quer nas notas redigidas nas folhas de apresentação dos textos, quer nas redigidas na folha de resposta, os alunos evidenciaram que não tinham interiorizado a possibilidade de utilizarem abreviaturas como forma de registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão dessas mesmas notas.

No Teste 3, no que se refere ao recurso a sinais auxiliares, verificámos que alguns alunos utilizaram setas, bolas ou travessões para assinalarem o início das notas. Alguns também utilizaram setas, barras verticais e traços para evidenciarem ligações entre várias notas.

No que diz respeito ao recurso a abreviaturas na redacção das notas, pudemos constatar que apenas alguns se serviram delas, mas não o fizeram de forma sistemática. As abreviaturas, ou representações mais abreviadas, utilizadas por um maior número de alunos resultaram da reprodução a partir das ocorrências que se verificavam nos textos que lhes tinham servido de fonte de informação.

Isto parece demonstrar que a maior parte dos alunos não teve presente, no momento da resolução do Teste 3, que a utilização de abreviaturas lhes permitiria registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão dessas mesmas notas, e que, com isso, poderiam ganhar tempo para outras tarefas importantes na resolução do teste.

7.1.4. Reflexão dos alunos sobre o modo como tiraram notas

7.1.4.1. Teste 1

A análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas mostrou que os que fizeram tinham consciência da forma como o tinham feito.

Permitiu verificar que a sua principal preocupação tinha sido registar, ao lado do texto a que se referiam, notas que permitissem recuperar rapidamente a informação essencial assinalada através do SIR.

Por outro lado, também permitiu constatar a reduzida importância que foi concedida pela maior parte dos alunos a aspectos como a utilização de diferentes materiais e diferentes cores ou, ainda, a utilização de sinais auxiliares que acompanhassem as notas.

7.1.4.2. Teste 2

A análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas revelou que tinham consciência da importância do SIR como ponto de partida para a TDN e encaravam o resumo e o registo do mais importante como técnicas de base para a realizar.

Por outro lado, os alunos não se referiram à utilização de diferentes materiais ou diferentes cores ou ainda de sinais auxiliares que acompanhassem as notas. Esta falha está em consonância com o trabalho por eles realizado, uma vez que a maior parte não se serviu desses recursos na elaboração das suas notas.

Já relativamente aos sinais auxiliares, não havia correspondência entre estas respostas e a sua utilização, uma vez que eles tinham sido bastante usados pelos alunos.

8. Cruzamento da análise dos dados dos questionários com a dos testes

A partir do cruzamento da análise dos dados dos questionários para apuramento das representações dos alunos com a análise dos dados dos testes relativos aos conhecimentos dos alunos e ao seu desempenho em SIR e TDN, foi-nos possível identificar aspectos em que houve melhoria, que procurámos relacionar com o trabalho realizado com eles no decurso da experiência.

Foram também identificados alguns aspectos negativos.

8.1. Resultados positivos

Os resultados positivos que vão ser apresentados, ou seja, os aspectos em relação aos quais os alunos corresponderam positivamente, dando respostas e desenvolvendo um trabalho em conformidade com o que foi realizado no decurso da intervenção didáctica, dizem respeito às representações dos alunos, aos conhecimentos relacionados com a leitura funcional e ao desempenho dos alunos em termos de utilização do SIR e da TDN.

8.1.1. Alterações positivas nas representações dos alunos

Da análise dos dados relativos às representações dos alunos, destacaram-se os seguintes aspectos positivos:

1 - Maior valorização da língua portuguesa no contexto escolar e extra-escolar.

Após a realização da experiência, os alunos consideraram que a área curricular disciplinar de História era a que mais beneficiava do contributo da de Língua Portuguesa e referiram-se à “compreensão, à “expressão escrita” e às “estratégias de leitura” como os contributos mais valiosos.

A área curricular disciplinar de Matemática foi aquela em que houve maior aumento de respostas que assinalavam a importância dos conteúdos da de Língua Portuguesa.

2 - Melhoria ao nível das representações sobre o desempenho na leitura.

Após a realização da experiência:

- aumentou o número de alunos que afirmavam que tinham muita facilidade em compreender o que liam;

- diminuíram as respostas que indicavam mais frequência relativamente à desistência da leitura, à sua interrupção e ao pedir ajuda;

- aumentaram as respostas que indicavam que consultavam o dicionário e outras fontes de informação mais frequentemente;

- aumentou o número de alunos que reconheciam sentir mais dificuldades ao nível do vocabulário, da estrutura das frases, da estrutura do texto, dos conhecimentos relacionados com o tema do texto, das finalidades do texto, da identificação das ideias principais e da distinção entre ideias principais e ideias secundárias.

3 - Melhoria ao nível das representações sobre o recurso a técnicas associadas à leitura funcional para o estudo.

Após a realização da experiência, os alunos afirmaram recorrer mais frequentemente:

- à leitura em voz alta, à leitura silenciosa e à pesquisa de informação na Internet durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa;

- à leitura em voz alta e à leitura silenciosa durante a realização dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares.

4 - Maior valorização da leitura em voz alta e da leitura silenciosa nas diferentes áreas curriculares disciplinares.

5 - Alteração ao nível das representações sobre a frequência com que recorriam a processos associados à leitura funcional.

No que se refere aos processos associados à leitura funcional que os alunos, antes da realização da experiência, disseram que utilizavam, destacavam-se o registo de tópicos e a transcrição de elementos do texto. Após a realização da experiência, destacaram ainda o escrever pequenos textos e o sublinhar informação relevante com uma cor ou várias cores.

É de salientar também o facto de, relativamente à elaboração de esquemas, actividade que é apontada, antes e após a realização da experiência, como a menos frequente, se verificar a maior diminuição de respostas em que afirmavam que nunca o faziam.

6 - Referência ao uso da leitura para melhorar os resultados escolares.

Após a realização da experiência, aumentaram as referências ao uso da leitura como forma de melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares, em geral, e nas de Língua Portuguesa e de História, em particular.

8.1.2. Desenvolvimento de conhecimentos sobre a leitura funcional

Da análise dos dados relativos aos conhecimentos dos alunos sobre a leitura funcional, obtidos a partir das respostas a dois exercícios do Teste 1 e do Teste 2, destacaram-se os seguintes aspectos positivos que podem ser relacionados com a intervenção didáctica:

1 - Melhoraram os conhecimentos dos alunos sobre as vantagens de não interromper frequentemente a leitura para esclarecer eventuais problemas de compreensão que surgissem no seu decurso.

2 – Verificou-se uma consolidação dos conhecimentos dos alunos relativos às finalidades da leitura básica, da leitura recreativa, da leitura informativa, da leitura funcional e da leitura integral.

3 – Houve um desenvolvimento de conhecimentos sobre o SIR, apesar de, já no Teste 1, os alunos terem evidenciado um bom nível neste domínio.

4 – Houve um desenvolvimento de conhecimentos sobre a TDN, apesar de a maioria dos alunos já apresentar um bom nível de conhecimentos antes da intervenção didáctica (Teste 1).

8.1.3. Melhorias no desempenho em SIR

Da análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos em SIR, destacaram-se os seguintes aspectos positivos:

1 - Melhorias ao nível da utilização do SIR para a distinção entre ideias principais e ideias secundárias.

O desenvolvimento da experiência levou a que os alunos passassem a sublinhar menos unidades linguísticas nos textos, mas entre elas havia uma percentagem maior de unidades linguísticas mais importantes para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado.

Após a realização da experiência, os alunos passaram a proceder a uma hierarquização adequada de alguns elementos do texto em função da sua importância para a resolução do problema que tinham para resolver.

2 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre o que sublinharam.

Antes da realização da experiência, os alunos tinham maioritariamente dado respostas em que referiam elementos dos textos que não se incluíam nas categorias que seria importante sublinhar. Após a concretização da primeira parte da experiência, melhoraram a qualidade das suas respostas e passaram a referir alguns elementos que podem ser mobilizados para destacar o que no texto corresponde à informação mais importante.

3 - Melhorias ao nível da utilização dos materiais para sublinhar.

Após a realização da experiência, verificou-se um pequeno aumento do número de alunos que combinaram a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada.

4 - Melhorias ao nível da utilização de diferentes “traços” e/ou sinais complementares.

No Teste 2, relativamente ao que foi verificado no Teste 1, aumentou o número de alunos que utilizaram “traços” e sinais com finalidades diferentes.

Também se verificaram melhorias ao nível da coerência na utilização desses elementos nos diferentes textos.

5 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre como sublinharam.

Após a realização da primeira parte da experiência, verificou-se um aumento da consciência relativamente às vantagens em utilizar diferentes materiais para sublinhar informação relevante.

8.1.4. Melhorias no desempenho em TDN

Da análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos em TDN, destacaram-se os seguintes aspectos positivos:

1 - Aumento da quantidade de notas.

Depois da realização da experiência, aumentou o número de alunos que tiraram notas e o número de notas tiradas por cada aluno.

2 - Melhorias ao nível do tipo de notas.

Depois da experiência, aumentou o número de notas que apresentavam uma síntese global dos aspectos considerados importantes.

Aumentou também o número de notas que faziam alguma articulação entre informação com origem em vários textos, a fim de a organizar, para preparar a resposta a dar ao problema proposto.

3 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre as notas que tiraram.

Depois da primeira parte da experiência, aumentou o número de alunos que responderam à questão sobre quais os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN e o número de elementos referidos nas respostas.

4 - Diversificação do suporte para tirarem as notas.

Depois da primeira parte da experiência, os alunos começaram a diversificar os suportes utilizado para tomar notas. Continuavam a tirar um número considerável de notas nas folhas em que os textos eram apresentados e aumentou o número de alunos que apresentaram notas na folha de resposta e o número total de notas.

Alguns alunos passaram a utilizar as folhas de resposta de uma forma que facilitava a organização da informação e a preparação da resposta ao problema que tinham para resolver.

5 - Melhorias ao nível do material seleccionado para registar as notas e do modo como o utilizavam.

Depois da realização da experiência, verificou-se um aumento do número de alunos que combinavam a utilização do lápis com a caneta e dos que utilizavam caneta de diferentes cores no Teste 2. Alguns alunos utilizaram o material com que tiraram notas para fazer a associação entre estas e a parte do texto com a qual estavam relacionadas ou para as organizar em função de diferentes tópicos.

No Teste 3, uma parte dos alunos considerou que a TDN era um trabalho prévio à resposta que tinham para dar e, por isso, utilizaram o lápis para o fazer, uma vez que facilitava as correcções e, dessa forma, podiam organizar as notas mais facilmente.

6 - Melhorias ao nível da utilização de sinais auxiliares e abreviaturas.

No Teste 2 e no Teste 3, aumentou o número de alunos que utilizavam sinais auxiliares e o número de sinais utilizados por cada aluno. Após a implementação da experiência, passaram a utilizar os sinais associados à organização das ideias provenientes de vários textos.

No Teste 2 e no Teste 3, alguns alunos reproduziram formas abreviadas que figuravam nos textos que lhes tinham servido de fonte de informação.

7 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre o modo como tiraram notas.

A análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas revelou que tinham consciência da importância do SIR como ponto de partida para a TDN e encaravam o resumo e o registo do mais importante como técnicas de base para a TDN.

Na reflexão sobre o modo como tiraram notas, após a implementação da primeira parte da experiência, os alunos referiram-se, de forma coerente, ao modo como tinham procedido na TDN.

8.2. Resultados negativos

Os resultados negativos que vão ser apresentados dizem respeito também às representações dos alunos, aos conhecimentos relacionados com a leitura funcional e ao seu desempenho em SIR e TDN.

8.2.1. Alterações negativas nas representações dos alunos

Da análise dos dados relativos às representações dos alunos, destacaram-se os seguintes aspectos negativos:

1 - Referência a uma diminuição do recurso ao sublinhar informação relevante

Após a realização da experiência, os alunos disseram que recorriam menos frequentemente ao SIR na elaboração dos trabalhos de casa de todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a Língua Portuguesa e a História.

2 - Referência a uma diminuição do recurso à tomada de notas

Após a realização da experiência, os alunos disseram que recorriam menos frequentemente à TDN na elaboração dos trabalhos de casa de todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a Língua Portuguesa e a História.

3 - Menor valorização de técnicas associadas à leitura funcional

Após a realização da experiência, verifica-se uma menor valorização:

- da leitura silenciosa, da pesquisa de informação na Internet, do SIR e da TDN para a Língua Portuguesa;

- da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da pesquisa de informação na Internet, do SIR e da TDN para a História;

- do SIR para as diversas áreas curriculares disciplinares.

4 - Representações sobre a frequência com que sublinham diferentes elementos durante a leitura

Antes e depois da realização da experiência, os alunos afirmaram que as palavras, as frases e as partes do texto que se referem às ideias principais eram o que sublinhavam mais frequentemente, não tendo a experiência contribuído para o desenvolvimento do conhecimento sobre outros elementos importantes.

Estas alterações negativas relativamente às representações dos alunos podem dever-se a diversas causas.

Por um lado, a referência à diminuição do recurso ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas pode estar relacionada com uma maior consciência, por parte dos alunos, relativamente ao esforço envolvido na sua utilização e ao pouco tempo que os alunos dizem utilizar para estudar, o que não é compatível com a utilização do SIR e da TDN, que são estratégias complexas e morosas.

Por outro lado, estas alterações negativas podem ser motivadas por alguma saturação por parte dos alunos devida a uma sobrecarga de actividades relacionadas com o SIR e TDN propostas no âmbito da intervenção didáctica.

8.2.2. Dificuldades ao nível dos conhecimentos sobre a leitura funcional

Da análise dos dados relativos aos conhecimentos dos alunos sobre a leitura funcional, destacaram-se os seguintes aspectos negativos:

1 - Depois da realização da primeira parte da experiência, os alunos evidenciaram algum acréscimo de dificuldades no que dizia respeito aos conhecimentos relativos ao papel do leitor na leitura.

2 - A maioria dos alunos não associava a velocidade de leitura e o “olhar” para o texto de múltiplas formas à maior facilidade em compreendê-lo e a intervenção didáctica não conseguiu alterar esses conhecimentos.

3 - Relativamente a algumas finalidades das diferentes modalidades de leitura (“Aprender” e “Distrain”) e, mais concretamente, no que dizia respeito à leitura silenciosa, a intervenção didáctica não contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

8.2.3. Dificuldades no desempenho em SIR

Da análise dos dados relativos ao desempenho em SIR, destacaram-se os seguintes aspectos negativos:

1 – A maior parte dos alunos não sublinhou o título nem qualquer elemento relativo à informação sobre a origem do texto, embora estes elementos fossem importantes. Por outro lado, o critério utilizado pelos alunos para seleccionar os elementos do texto a sublinhar era demasiado estreito e, por isso, havia elementos importantes que não eram sublinhados.

2 – Nenhum aluno fez referência a alguns elementos importantes para o SIR (como é o caso de “Formas verbais”, “Elementos de ligação”, “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” ou “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”), aquando da reflexão sobre o que sublinharam.

3 – Não aproveitaram todas as potencialidades dos materiais utilizados para sublinhar os textos. A maior parte dos alunos continuou a não combinar a utilização de várias cores ou de vários materiais para diferentes finalidades quando sublinhava um texto.

4 – Constataram-se falhas ao nível da utilização de diferentes cores, “traços” e/ou sinais complementares. Poucos alunos utilizaram diferentes cores, quer no Teste 2, quer no Teste 3, verificando-se mesmo uma diminuição, do Teste 2 para o Teste 3.

Por outro lado, a maior parte dos alunos, após a realização da experiência, continuava a não utilizar traços e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

Finalmente, após a realização da primeira parte da experiência, os alunos continuavam a não se referir às finalidades com que utilizavam diferentes traços e/ou sinais complementares.

8.2.4. Dificuldades no desempenho em TDN

Da análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos em TDN, destacaram-se os seguintes aspectos negativos:

1 – Não utilizaram a TDN de forma equilibrada relativamente a todos os textos. Mesmo depois da realização da experiência, os alunos privilegiavam um texto em relação aos outros, o que os levou a deixarem de lado alguma informação importante e a não fazerem todas as ligações que era possível estabelecer entre informação importante apresentada nos vários textos propostos.

2 – Manifestaram dificuldades na escolha do tipo de notas adequado. Após a realização da experiência, continuaram a redigir muitas notas que correspondiam apenas à transcrição de partes seleccionadas dos textos sem indicação da sua origem, quer na folha de resposta (Teste 2), quer na folha de rascunho (Teste 3).

3 – Revelaram dificuldades ao nível da reflexão sobre as notas que tinham tirado. Após a realização da primeira parte da experiência, a maior parte dos alunos continuava a não ter a noção clara de todos os elementos que podem ser tidos em consideração aquando da elaboração das notas e que podem ser fundamentais para que estas reproduzam a informação mais importante dos textos utilizados como fonte e o façam de forma fiel.

4 – Manifestavam também dificuldades na utilização de diferentes suportes para tirarem notas. Após a realização da experiência, muitos alunos continuaram a não utilizar os materiais em que apresentavam as notas de modo a organizá-las da melhor maneira, nomeadamente no que se referia à utilização de folhas diferentes para notas relacionadas com textos diferentes.

5 – Também revelavam dificuldades ao nível da selecção do material utilizado para registar as notas.

No Teste 2, a maior parte dos alunos utilizou apenas o lápis na TDN e não se serviu de outros materiais que pudessem facilitar a utilização das notas e melhorar a sua qualidade em função de objectivos diversificados.

No Teste 3, uma parte dos alunos continuou a realizar a TDN, utilizando o mesmo material a que tinham recorrido na redacção das respostas ao teste.

6 – Mantiveram-se as dificuldades ao nível da utilização de sinais auxiliares e abreviaturas.

Foram poucos os alunos que recorreram a sinais auxiliares com diferentes finalidades de forma sistemática.

No Teste 2 e no Teste 3, os alunos não mostraram terem consciência de que a utilização sistemática de abreviaturas lhes permitiria registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão dessas notas, e que, com isso, poderiam ganhar tempo para outras tarefas importantes na resolução do teste. (Os alunos deixaram de utilizar formas abreviadas equivalentes à que utilizam na “linguagem SMS” que ocorreram no Teste 1 e passaram apenas a reproduzir formas abreviadas que apareciam nos textos fonte.)

7 – Também revelaram dificuldades na reflexão sobre o modo como tiraram notas.

Apesar de utilizarem sinais auxiliares na TDN, não se referiram a essa utilização na reflexão sobre o modo como procederam na TDN.

9. Observações finais

Neste capítulo dedicado ao cruzamento dos dados obtidos e analisados para tentar encontrar repostas para as questões de investigação que tínhamos formulado, começámos por apresentar uma síntese da análise dos dados sobre a caracterização dos alunos e sobre a sua avaliação.

No que se refere à caracterização dos alunos, verificámos que se tratava de uma turma com características normais para o meio em que estava inserida.

No que se refere à sua avaliação, considerámos a informação relativa à classificação final obtida em Língua Portuguesa e História. Verificámos que os resultados finais podiam ser considerados bons, tendo-se verificado melhorias, quer relativamente às classificações finais atribuídas pela escola em Língua Portuguesa, quando comparadas com as que os alunos disseram ter obtido no final do ano lectivo anterior, quer relativamente às classificações obtidas no Exame Nacional, quando comparadas com as classificações finais atribuídas pela escola.

Confrontámos os dados relativos às representações dos alunos, obtidos a partir dos diferentes questionários, para determinar se tinha havido evolução dos alunos e identificar possíveis causas dessa evolução. Confrontámos também os dados relativos aos conhecimentos sobre leitura funcional e ao desempenho em SIR e TDN, obtidos a partir dos três testes, para determinar se tinha havido evolução dos alunos.

Estes dados foram analisados em função do impacto positivo sobre as representações, sobre os conhecimentos em leitura funcional e sobre o desempenho em SIR e TDN ou da ausência desse impacto.

No que se refere às alterações positivas nas representações dos alunos que podem estar relacionadas com o trabalho levado a cabo no âmbito da experiência, assinalámos uma maior valorização da língua portuguesa no contexto escolar e extra-escolar, uma melhoria ao nível das representações sobre o desempenho na leitura, uma melhoria ao nível das representações sobre o recurso mais frequente a técnicas associadas à leitura funcional para o estudo, uma maior valorização da leitura em voz alta e da leitura silenciosa nas

diferentes áreas curriculares disciplinares e a referência ao uso da leitura para melhorar os resultados escolares.

No que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos sobre a leitura funcional, assinalámos melhorias ao nível dos conhecimentos sobre as vantagens de não interromper frequentemente a leitura, relativos às finalidades da leitura básica, da leitura recreativa, da leitura informativa, da leitura funcional e da leitura integral e ainda sobre o SIR e a TDN.

No que se refere ao desempenho no SIR, assinalámos melhorias ao nível da sua utilização para proceder a uma distinção entre ideias principais e ideias secundárias, da qualidade das respostas dadas aquando da reflexão sobre o que sublinharam, da utilização dos materiais para sublinhar e da utilização de diferentes cores, “traços” e/ou sinais complementares.

No que se refere ao desempenho ao nível da TDN, assinalámos o aumento da quantidade de notas e melhorias ao nível do tipo de notas, da reflexão sobre as notas que tiraram, da diversificação dos suportes para tirarem as notas, do material seleccionado para registar as notas e do modo como o utilizaram, da utilização de sinais auxiliares e abreviaturas e da qualidade das respostas aquando da reflexão sobre o modo como tiraram notas.

No que se refere aos aspectos negativos, ao nível das representações dos alunos, observados após a implementação da experiência, assinalámos os seguintes: referência a uma diminuição do recurso ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas, menor valorização de algumas técnicas associadas à leitura funcional e não alteração das representações sobre a frequência com que sublinhavam diferentes elementos durante a leitura.

A referência à diminuição do recurso ao sublinhar informação relevante e à tomada de notas pode estar relacionada com uma maior consciência, por parte dos alunos, relativamente ao esforço envolvido na sua utilização.

Esta diminuição pode ainda estar relacionada com o pouco tempo que os alunos dizem utilizar para estudar, o que não é compatível com a utilização do SIR e da TDN, que são estratégias complexas e morosas.

No que se refere aos aspectos negativos, ao nível dos conhecimentos dos alunos sobre leitura funcional, observados após a implementação da primeira parte da experiência, assinalámos os seguintes: acréscimo de dificuldades no que dizia respeito aos

conhecimentos relativos ao papel do leitor na leitura, dificuldades em associar a velocidade de leitura e o “olhar” para o texto de múltiplas formas à maior facilidade na compreensão e dificuldades relativamente a algumas finalidades das diferentes modalidades de leitura.

No que se refere aos aspectos negativos ao nível do desempenho dos alunos em SIR, observados após a implementação da experiência, assinalámos os seguintes: não sublinharam alguns elementos importantes dos textos propostos, não fizeram referência a elementos importantes aquando da reflexão sobre o que sublinharam, não aproveitaram todas as potencialidades dos materiais utilizados para sublinhar os textos e cometeram falhas ao nível da utilização de diferentes cores, “traços” e/ou sinais complementares.

No que se refere aos aspectos negativos ao nível do desempenho dos alunos em TDN, observados após a implementação da experiência, assinalámos os seguintes: não utilizaram a TDN de forma equilibrada relativamente a todos os textos; revelaram dificuldades na escolha do tipo de notas adequado; aquando da reflexão sobre as notas que tiraram, manifestaram dificuldades na identificação dos elementos que podem ser fundamentais para a TDN; manifestaram dificuldades ao nível da selecção do material utilizado para registar as notas e também da utilização de sinais auxiliares e abreviaturas; aquando da reflexão sobre o modo como tiraram notas, não fizeram referência a marcas e sinais utilizados na TDN.

CAPÍTULO 11: CONCLUSÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

1. Introdução

Uma vez concluída a análise dos dados, é necessário explicitar a sua interpretação, elaborar as conclusões e identificar as implicações pedagógico-didácticas daí decorrentes.

Vamos assim, explicitar as linhas directrizes que presidiram à concepção, implementação e avaliação das actividades centradas no desenvolvimento de competências em leitura funcional, realizadas no âmbito da experiência desenvolvida com alunos do 9º Ano de Escolaridade.

Tendo em conta a avaliação da experiência, feita com base na análise das representações e do desempenho dos alunos, das representações do professor da turma em que foi implementada a experiência e em informações recolhidas na escola em que esta decorreu, vamos propor uma reformulação dessas directrizes.

Por fim, terminaremos com algumas sugestões para futuras investigações relacionadas com esta temática e com uma breve referência às limitações do estudo por nós empreendido.

2. Interpretação dos dados

A partir do cruzamento de todos os dados, organizámos os resultados da sua análise em pontos positivos e pontos negativos relativamente aos aspectos nela considerados: representações dos alunos sobre a importância da leitura funcional, aquisição/desenvolvimento de conhecimentos com ela relacionados e desempenho em SIR e TDN.

Vamos, em seguida, sistematizar a interpretação dos dados relativos a cada um destes grupos.

2.1. Evolução das representações e dos conhecimentos sobre leitura funcional

A partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, verificámos que houve pontos positivos e pontos negativos a assinalar na evolução dos alunos, quer ao nível das

representações sobre a leitura funcional, quer ao nível dos conhecimentos com ela relacionados.

No que se refere às representações sobre a leitura funcional, destacaram-se os seguintes aspectos positivos:

1 - Maior valorização da língua portuguesa no contexto escolar e extra-escolar.

Após a realização da experiência, os alunos consideraram que a área curricular disciplinar de História era a que mais beneficiava do contributo da Língua Portuguesa e referiram-se à “compreensão, à “expressão escrita” e às “estratégias de leitura” como os contributos mais valiosos.

A Matemática foi a área curricular disciplinar relativamente à qual se verificou o maior aumento de respostas assinalando a importância do contributo da Língua Portuguesa.

2 - Melhoria ao nível das representações sobre o desempenho em compreensão na leitura.

Após a realização da experiência:

- aumentou o número de alunos que afirmavam terem muita facilidade em compreender o que liam;

- diminuíram as respostas que indicavam mais frequência relativamente à desistência da leitura, à sua interrupção e ao pedir ajuda;

- aumentaram as respostas que indicavam que consultavam o dicionário e outras fontes de informação mais frequentemente;

- aumentou o número de alunos que reconheciam sentir mais dificuldades ao nível do vocabulário, da estrutura das frases, da estrutura do texto, dos conhecimentos relacionados com o tema do texto, das finalidades do texto, da identificação das ideias principais e da distinção entre ideias principais e ideias secundárias.

3 - Melhoria ao nível das representações sobre a frequência com que recorriam a técnicas associadas à leitura funcional para o estudo.

Após a realização da experiência, os alunos afirmaram recorrer mais frequentemente:

- à leitura em voz alta, à leitura silenciosa e à pesquisa de informação na Internet durante a elaboração dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa;

- à leitura em voz alta e à leitura silenciosa durante a realização dos trabalhos de casa das diferentes áreas curriculares disciplinares.

4 – Maior valorização da leitura em voz alta e da leitura silenciosa nas diferentes áreas curriculares disciplinares.

5 - Referência ao uso da leitura para melhorar os resultados escolares.

Após a realização da experiência, aumentaram as referências ao uso da leitura como forma de melhorar os resultados nas diferentes áreas curriculares disciplinares, em geral, e em Língua Portuguesa e História, em particular.

No que se refere aos conhecimentos relacionados com a leitura funcional, destacaram-se os seguintes aspectos positivos:

1 - Do Teste 1 para o Teste 2, melhoraram os conhecimentos dos alunos sobre as vantagens de não interromper frequentemente a leitura para esclarecer eventuais problemas de compreensão que surgissem no seu decurso.

2 - A primeira parte da experiência contribuiu para a consolidação dos conhecimentos dos alunos relativos às finalidades da leitura básica, da leitura recreativa, da leitura informativa, da leitura funcional e da leitura integral.

Relativamente aos pontos negativos relacionados com as representações sobre a leitura funcional, destacam-se os seguintes aspectos:

1 - Menor valorização de técnicas associadas à leitura funcional.

Após a realização da experiência, verifica-se uma menor valorização:

- da leitura silenciosa, da pesquisa de informação na Internet, do SIR e da TDN para a Língua Portuguesa;

- da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da pesquisa de informação na Internet, do SIR e da TDN para a disciplina de História;

- do SIR para as diversas áreas curriculares disciplinares.

Estes resultados podem estar relacionados com uma certa saturação sentida pelos alunos, dado que o trabalho relacionado com a leitura funcional, com o SIR e com a TDN marcou de forma clara um grande número de aulas de Língua Portuguesa. Esta explicação está em conformidade com uma opinião do professor da turma em que foi implementada a experiência, quando, a propósito das dificuldades da implementação da experiência, dizia *“constatei (...) um certo cansaço e uma certa saturação da parte de um número significativo de discentes, resultante sobretudo das actividades propostas e das modalidades de trabalho adoptadas e do tempo que despendiam, num primeiro momento,*

na leitura do texto, e, posteriormente, na aplicação da técnica do sublinhar a informação relevante (SIR), na tomada de notas (TDN) e na elaboração do esquema síntese final.”.

Relativamente aos pontos negativos relacionados com os conhecimentos sobre a leitura funcional, destacam-se os seguintes:

1) Depois da primeira parte da experiência, os alunos evidenciaram algum acréscimo de dificuldades no que dizia respeito aos conhecimentos relativos ao papel do leitor na leitura.

Estes resultados podem estar associados à confusão cognitiva que se pode seguir ao trabalho em torno de conhecimentos que os alunos não dominam e em relação aos quais têm representações erradas. Neste caso concreto, elas estariam associadas a uma concepção tradicional do acto de leitura, que privilegiava o autor e o texto, reservando ao leitor um papel passivo, em que os seus conhecimentos e a sua intenção de leitura não tinham a importância que lhes atribui a concepção mais actual.

2) A maioria dos alunos envolvidos na experiência realizada não associava a velocidade de leitura e o “olhar” para o texto de múltiplas formas à maior facilidade em compreender esse texto e a intervenção didáctica não conseguiu alterar esses conhecimentos.

Também é possível que estas dificuldades se expliquem pelo facto de estarmos perante uma situação em que ocorre uma certa confusão cognitiva a seguir ao trabalho em torno de conceitos que se opunham a concepções prévias, bastante arraigadas no senso comum, sobre as vantagens de uma leitura lenta, pausada e descontraída.

3) Relativamente a algumas finalidades das diferentes modalidades de leitura (“Aprender” e “Distrair”) e, mais concretamente, no que dizia respeito à leitura silenciosa, a intervenção didáctica não contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

Estas dificuldades podem dever-se ao facto de, no decurso da intervenção didáctica, terem sido mais valorizadas finalidades ligadas à leitura funcional e à leitura informativa e ter sido dada uma importância menor a outras finalidades. Esta hipótese de explicação encontra alguma fundamentação nas afirmações do professor da turma, quando diz: *«reconheço que, pressionado pelo extenso programa a cumprir e pela prova de exame nacional que os discentes teriam de forçosamente realizar no final do ano lectivo, fui forçado a adoptar um ritmo algo acelerado no tratamento da informação presente nos*

quatro primeiros documentos para o professor (DAP 1 – DAP 4), tendo focalizado o meu centro de interesse na valorização do SIR (...) e da TDN.» Por outro lado, esta explicação também pode ser relacionada, de alguma forma, com as outras dificuldades anteriormente enumeradas.

Concluindo, verificámos que o impacto das actividades desenvolvidas sobre as representações dos alunos relativas à leitura funcional e os seus conhecimentos neste domínio se revelou globalmente positivo. Contudo, há um conjunto de aspectos que tem que ser revisto, para que esse impacto possa ser ainda melhorado.

2.2. Desempenho ao nível do sublinhar informação relevante (SIR)

A intervenção didáctica parece ter contribuído para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos sobre o SIR, apesar de, no Teste 1, estes já terem evidenciado um bom nível de conhecimentos.

No que se refere ao desempenho em SIR, destacaram-se os seguintes aspectos positivos:

1 - Melhorias ao nível da utilização do SIR para proceder à distinção entre ideias principais e ideias secundárias.

A implementação da experiência levou a que os alunos passassem a sublinhar menos unidades linguísticas nos textos, mas entre as seleccionadas havia uma percentagem maior de unidades linguísticas importantes para a resolução do problema que lhes tinha sido apresentado.

Após a realização da experiência, os alunos passaram a proceder a uma hierarquização adequada de alguns elementos do texto, feita em função da sua importância para a resolução do problema proposto.

2 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre o que sublinharam.

Antes da experiência, a maioria dos alunos deu respostas que não se incluíam nas categorias que dizem respeito aos elementos mais importantes que devem ser sublinhados. Após a sua realização, melhorou a qualidade das suas respostas, passando a referir alguns elementos que podem ser mobilizados para destacar o que no texto corresponde à informação mais importante.

3 - Melhorias ao nível da utilização dos materiais para sublinhar.

Após a realização da experiência, verificou-se um pequeno aumento do número de alunos que combinaram a utilização de várias cores ou a utilização do lápis com a caneta de uma ou de várias cores para destacar diferentes níveis de importância da informação sublinhada.

4 - Melhorias ao nível da utilização de diferentes cores, “traços” e/ou sinais complementares.

No Teste 2, relativamente ao que foi verificado no Teste 1, aumentou o número de alunos que utilizaram diferentes cores, “traços” e sinais com finalidades diferentes.

Por outro lado, os alunos revelaram maior coerência na sua utilização.

5 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre como sublinharam.

Após a realização da primeira parte da experiência, verificou-se um ligeiro aumento da consciência dos alunos relativamente às vantagens em utilizar diferentes materiais para sublinhar informação relevante.

Relativamente aos pontos negativos relacionados com as representações sobre o SIR, destacaram-se os seguintes:

1 - Referência a uma diminuição do recurso ao sublinhar informação relevante.

Após a realização da experiência, os alunos afirmaram recorrer menos frequentemente ao SIR na elaboração dos trabalhos de casa de todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a Língua Portuguesa e a História.

Podemos estar perante o fenómeno que já referimos anteriormente: uma certa saturação sentida pelos alunos, devido ao muito trabalho relacionado com estas temáticas que tiveram de desenvolver.

2 - Representações sobre a frequência com que sublinham diferentes elementos durante a leitura.

Antes e depois da realização da experiência, os alunos afirmavam serem as palavras, as frases e as partes do texto que se referem às ideias principais o que sublinhavam mais frequentemente, não tendo a implementação da experiência contribuído para o desenvolvimento do seu conhecimento sobre outros elementos importantes a sublinhar também.

Relativamente aos pontos negativos relacionados com o desempenho em SIR destacaram-se os seguintes:

1 - Não sublinharam alguns elementos importantes.

A maior parte dos alunos não sublinhou o título, nem qualquer elemento relativo à informação sobre a origem do texto.

Por outro lado, o critério utilizado pelos alunos para seleccionar os elementos do texto a sublinhar era demasiado restrito e, por conseguinte, havia elementos importantes que não eram sublinhados.

Podemos assinalar que há uma sintonia, ao nível das representações e ao nível do desempenho, no que se refere à não identificação de elementos importantes para proceder ao SIR, o que reforça a conclusão de que a implementação da experiência não contribuiu para o seu desenvolvimento.

O facto de o critério utilizado para seleccionar a informação a sublinhar ser demasiado restrito pode estar relacionado com o facto de os conhecimentos dos alunos sobre os temas dos textos propostos serem reduzidos, o que levaria a que não tivessem compreendido a informação que lhes era apresentada e, por isso, não a tivessem considerado importante. Ou seja, a limitação dos conhecimentos prévios sobre o tema em causa acaba por determinar a não selecção de informação que deveria ser incorporada numa boa resposta à questão que tinham em mãos para resolver.

2 - Não fizeram referência a alguns elementos importantes aquando da reflexão sobre o que sublinharam.

Apesar de se ter verificado alguma melhoria, que pode ser atribuída ao trabalho desenvolvido ao longo da experiência, houve alguns elementos importantes, como é o caso de “Formas verbais”, “Elementos de ligação”, “Aquilo que parece de acordo com o que pensa” ou “Aquilo que parece de acordo com o que outros textos dizem”, que continuaram a não ser referidos por nenhum aluno, após a realização da primeira parte da experiência.

3 - Não aproveitaram todas as potencialidades dos materiais utilizados para sublinhar os textos.

A maior parte dos alunos continuou a não combinar a utilização de várias cores ou de vários materiais para diferentes finalidades, quando sublinhava um texto.

4 - Falhas ao nível da utilização de diferentes cores, “traços” e/ou sinais complementares.

Poucos alunos utilizaram diferentes cores, quer no Teste 2, quer no Teste 3, verificando-se mesmo uma diminuição no seu uso, de um teste para o outro.

Por outro lado, após a realização da experiência, a maior parte dos alunos continuava a não utilizar diferentes “traços” e/ou sinais complementares com diferentes finalidades.

Finalmente, após a realização da primeira parte da experiência, os alunos continuaram a não se referir às finalidades com que utilizavam diferentes sinais ou traços.

Concluindo, verificámos que o impacto das actividades desenvolvidas durante a experiência também se revelou globalmente positivo, relativamente ao desempenho em SIR, embora haja um conjunto de aspectos que têm que ser revistos, para que esse impacto possa ser ainda melhorado.

Esta análise dos dados relativos ao que foi sublinhado pelos alunos, depois da implementação da segunda parte da experiência, põe em evidência a importância da realização de um trabalho continuado e sistemático, que os oriente no sentido de discriminarem, a partir da leitura dos textos, as unidades linguísticas que apresentam a informação mais importante para a resolução do problema colocado e as partes do texto que não têm ou têm pouca importância para essa finalidade.

Os alunos mostraram que, apesar de estarem a frequentar o último ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e de terem sido implementadas duas unidades didácticas em que realizaram, com a ajuda do professor, diversos exercícios destinados a desenvolver competências relacionadas com o SIR, tinham ainda algumas limitações na sua utilização recorrendo a um conjunto de critérios que permitiriam distinguir todos os elementos que se revestiam de grande importância nos textos apresentados dos que tinham pouca importância para a resolução do problema que lhes tinha sido proposto.

2.3. Desempenho ao nível da tomada de notas (TDN)

No que se refere às representações sobre a TDN, são de referir alterações positivas ao nível das representações sobre a frequência com que recorriam a processos associados à leitura funcional.

Antes da realização da experiência, os alunos afirmaram recorrer principalmente ao registo de tópicos e à transcrição de elementos do texto. Após a sua realização, referiram-se também a escrever pequenos textos e sublinhar informação relevante com uma ou com várias cores.

É de salientar também o facto de, relativamente à elaboração de esquemas, actividade que é apontada, antes e após a realização da experiência, como a menos frequente, se verificar a maior diminuição de respostas em que afirmavam que nunca o faziam.

Ao que parece, a intervenção didáctica também contribuiu para o desenvolvimento dos seus conhecimentos sobre a TDN, apesar de a maioria dos alunos já apresentar um bom nível de conhecimentos neste domínio antes da realização da experiência.

No que se refere ao desempenho ao nível da TDN, destacaram-se os seguintes aspectos positivos:

1 – Aumento do número alunos que tiraram notas e também do número de notas tiradas por cada um.

2 - Melhorias ao nível do tipo de notas produzidas.

Depois da experiência, aumentou o número de notas que:

- apresentavam uma síntese global dos aspectos considerados importantes;
- faziam alguma articulação entre informação com origem em vários textos e se destinavam a organizar a informação proveniente de mais do que um texto e a preparar a resposta a dar ao problema proposto.

3 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre as notas produzidas.

Depois da primeira parte da experiência, aumentou:

- o número de alunos que responderam à questão sobre quais os elementos que lhes tinham servido de base para a TDN;
- o número de elementos referidos nas respostas à pergunta sobre quais os elementos que tinham servido de base para a TDN.

4 - Diversificação dos suportes usados para tirarem as notas.

Depois da primeira parte da experiência, os alunos diversificaram os suportes utilizados para tomar notas. Continuaram a apresentar um número considerável de notas nas folhas em que os textos eram apresentados, mas aumentou o número de alunos que apresentaram notas na folha de resposta e o número total de notas.

Alguns alunos passaram a utilizar as folhas de resposta de uma forma que facilitava a organização da informação e a preparação da resposta ao problema que tinham para resolver.

5 - Melhorias ao nível do material seleccionado para registar as notas e do modo como o utilizaram.

Depois da experiência, verificou-se um aumento do número de alunos que combinavam a utilização do lápis com a caneta e dos que utilizavam caneta de diferentes cores.

Alguns alunos utilizaram o material com que tiraram notas para fazer a associação entre estas e a parte do texto com a qual estavam relacionadas ou para as organizar em função de diferentes tópicos.

No Teste 3, uma parte dos alunos considerou que a TDN era um trabalho prévio à resposta que tinham para dar e, por isso, utilizaram o lápis para a fazer, uma vez que facilitava as correcções e, dessa forma, podiam organizar as notas mais facilmente.

6 - Melhorias ao nível da utilização de sinais auxiliares e abreviaturas.

No Teste 2 e no Teste 3, aumentou o número de alunos que utilizaram sinais auxiliares e o número de sinais utilizados por cada um. Após a implementação da experiência, passaram a utilizar os sinais associados à organização das ideias provenientes de vários textos. Alguns alunos reproduziram formas abreviadas que figuravam nos textos que lhes tinham servido de fonte de informação.

7 - Melhorias manifestadas ao nível da reflexão sobre o modo como tiraram notas.

A análise da reflexão dos alunos sobre como tiraram notas revelou que tinham consciência da importância do SIR como ponto de partida para a TDN e encaravam o resumo e o registo do mais importante como técnicas de base para a TDN.

Na reflexão sobre o modo como tiraram notas, após a implementação da primeira parte da experiência, os alunos referiram-se de forma coerente ao modo como tinham procedido na TDN.

No que diz respeito aos pontos negativos relacionados com as representações sobre a TDN, destacou-se a referência a uma diminuição do recurso à tomada de notas.

Após a realização da experiência, os alunos afirmaram recorrer menos frequentemente à TDN na elaboração dos trabalhos de casa de todas as áreas curriculares disciplinares, incluindo a Língua Portuguesa e a História.

Pensamos que, tal como aconteceu para o SIR, esse facto se deve à saturação sentida pelos alunos, devido ao muito trabalho relacionado com estas temáticas que tiveram no decurso da experiência.

Relativamente aos pontos negativos relacionados com o desempenho em TDN, destacaram-se os seguintes:

1 - Dificuldades na utilização da TDN relativamente a todos os textos.

Os alunos não fizeram um esforço por equilibrar a TDN relativamente a todos os textos. Mesmo depois da realização da experiência, privilegiavam um texto em relação aos outros, o que os levou a deixarem de lado alguma informação importante e a não fazerem todas as ligações que era possível estabelecer entre a informação importante que figurava nos vários textos propostos.

2 - Dificuldades na escolha do tipo de notas adequado.

Após a realização da experiência, continuaram a redigir muitas notas que resultavam apenas da transcrição de partes seleccionadas dos textos para a folha de resposta sem indicação da sua origem, quer se tratasse das notas registadas na folha de resposta (Teste 2) quer das registadas na folha de rascunho (Teste 3).

3 - Dificuldades manifestadas ao nível da reflexão sobre as notas que tiraram.

Após a realização da primeira parte da experiência, a maior parte dos alunos continuou a não ter a noção clara de todos os elementos que podiam ser tidos em consideração aquando da elaboração das notas e que podiam ser fundamentais para que estas reproduzissem a informação mais importante dos textos utilizados como fonte e o fizessem de forma fiel.

4 - Dificuldades na utilização do suporte para tirarem notas.

Após a realização da experiência, muitos alunos continuaram a não utilizar os materiais em que apresentavam as notas, de modo a organizá-las da melhor maneira, nomeadamente no que se referia à utilização de folhas diferentes para notas relacionadas com textos diferentes.

5 - Dificuldades ao nível da selecção do material utilizado para registar as notas.

No Teste 2, a maior parte dos alunos utilizou apenas o lápis na TDN e não se serviu de outros materiais que podiam facilitar a utilização das notas e melhorar a sua qualidade, em função de objectivos diversificados.

No Teste 3, no que diz respeito aos materiais utilizados, uma parte dos alunos procedeu à TDN como se se tratasse de um trabalho exactamente igual à parte restante do teste e, por isso, utilizaram na redacção das notas o mesmo material que tinham utilizado na redacção das respostas ao teste.

6 - Dificuldades ao nível da utilização de sinais auxiliares e abreviaturas.

Foram poucos os alunos que utilizaram marcas e sinais auxiliares com diferentes finalidades, de forma sistemática.

No Teste 2 e no Teste 3, os alunos não mostraram ter presente que a utilização sistemática de abreviaturas lhes permitiria registar de uma forma mais célere os aspectos mais importantes, sem comprometer a fácil compreensão dessas notas, e que, com isso, poderiam ganhar tempo para outras tarefas importantes na resolução do teste. Inclusive, deixaram de utilizar formas abreviadas equivalentes à que utilizam na “linguagem SMS”, que ocorreram no Teste 1, e passaram apenas a reproduzir formas abreviadas que apareciam nos textos fonte.

7 - Dificuldades manifestadas pela reflexão sobre o modo como tiraram notas.

Apesar de terem utilizado marcas e sinais auxiliares na TDN, os alunos não se referiram a essa utilização na reflexão sobre o modo como procederam na TDN.

Concluindo, verificámos que o impacto das actividades desenvolvidas também se revelou globalmente positivo relativamente ao desempenho em TDN, embora haja um conjunto de aspectos que têm de ser revistos, para que esse impacto possa ser ainda melhorado.

No que diz respeito às dificuldades surgidas ao nível do desempenho dos alunos em TDN, é de salientar que elas se manifestaram sobretudo no último momento de avaliação.

Pensamos que o facto de, no Teste 3, se ter exigido que os alunos registassem as notas na folha de rascunho foi contraproducente, uma vez que, nos testes anteriores, estes tinham registado notas nas folhas em que os textos eram apresentados, com proveito.

Parece-nos que o registo de notas nas folhas em que os textos são apresentados se torna menos exigente, uma vez que é possível que estas beneficiem de um conjunto de aspectos resultantes da sua aproximação à fonte e que, por isso, quer o registo, quer a recuperação da informação se tornem mais fáceis.

3. Conclusões

3.1. Definição de linhas directrizes para a concepção das actividades

Como vimos no Capítulo 5, em que descrevemos a metodologia utilizada neste trabalho, o primeiro objectivo que tínhamos para esta investigação era “Definir linhas directrizes de um processo de ensino da Língua Materna orientado para o desenvolvimento

de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar”.

Para atingir este objectivo, procurámos encontrar resposta para a seguinte questão de investigação:

- Será possível definir linhas directrizes de um ensino de Língua Materna que promova o desenvolvimento de competências em leitura funcional que permitam a recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar?

A partir da pesquisa bibliográfica e da revisão de literatura especializada, foi-nos possível chegar a uma primeira formulação.

Assim, podemos afirmar que, na concepção das actividades a desenvolver, é importante ter em conta os seguintes aspectos:

- ter em conta o desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- propor actividades que proporcionem ao aluno um desenvolvimento progressivo da sua responsabilidade e autonomia;
- recorrer a estratégias que sejam utilizáveis em vários contextos, incluindo diversas áreas curriculares disciplinares;
- fazer variar tarefas associadas a essas estratégias e contextos em que elas são aplicadas;
- criar condições para que a reflexão sobre os resultados da aplicação das estratégias se torne importante, a fim de que os alunos sejam levados a valorizar a sua utilização.

A partir destas linhas directrizes, procurámos organizar um conjunto de actividades para implementar em aulas de Língua Portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico.

3.2. Implementação de actividades

Para este estudo, tínhamos como segundo objectivo: “Implementar actividades, definidas com base nessas linhas directrizes, em aulas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico”.

Assim, implementámos em aulas de Língua Portuguesa do 9º Ano de Escolaridade, um conjunto de actividades didácticas, orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar.

Estas actividades foram agrupadas em duas unidades didácticas.

A primeira incluía actividades em que foi feita a apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber, e em que essas mesmas estratégias foram aplicadas a vários textos.

A segunda unidade incluía actividades relacionadas com o tratamento de um conteúdo de Língua Portuguesa, que implicava a recolha e tratamento de informação, a partir de textos normalmente utilizados em História.

Como dissemos no Capítulo 5, através das duas unidades didácticas trabalhadas durante a experiência, pretendia-se atingir diferentes objectivos.

Por um lado, pretendia-se que o professor:

- desenvolvesse, nos seus alunos, competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação escrita, numa perspectiva multidisciplinar, que facilitassem a aprendizagem em diferentes contextos;

- promovesse, junto dos seus alunos, a utilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão de textos escritos associadas à leitura funcional, nomeadamente o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

Por outro lado, esperava-se que, no final desta experiência, os alunos fossem capazes de:

- seleccionar fontes de informação escrita adequadas à resolução de um determinado problema;

- ler selectivamente, a fim de obter informação relevante para a concretização de um projecto de trabalho;

- utilizar a paráfrase como forma de auto- e hetero-avaliação da compreensão de textos escritos;

- utilizar estratégias de recolha e tratamento de informação escrita numa perspectiva multidisciplinar (usando o SIR, como forma de manter a atenção na leitura e de facilitar a posterior revisão do texto, e a TDN, como estratégia facilitadora da compreensão de textos escritos e da apropriação do seu significado);

- organizar a informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir.

Para sabermos até que ponto estes objectivos foram atingidos, procedemos à avaliação do impacto das actividades desenvolvidas no aproveitamento dos alunos.

3.3. Avaliação do impacto das actividades desenvolvidas

O terceiro objectivo do nosso estudo era “Avaliar o impacto dessas actividades no aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa e noutras disciplinas do seu currículo.”

Para fazermos a avaliação do impacto das actividades desenvolvidas no aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa e noutras disciplinas do seu currículo, utilizámos um conjunto de instrumentos, constituído por dois questionários, três testes e uma entrevista, e recolhemos alguma informação junto da escola em que foi realizada a experiência.

Os testes que foram aplicados destinavam-se a determinar os conhecimentos dos alunos sobre:

- a leitura para recolha de informação, nomeadamente no que se referia à sua importância, às instâncias intervenientes no processo e às modalidades a utilizar;
- estratégias como sublinhar informação relevante (SIR) e tomar notas (TDN).

Os dois primeiros testes eram iguais e o terceiro era constituído por uma parte que correspondia a uma prova normal de Língua Portuguesa e por outra parte em que era pedido um exercício equivalente ao último exercício dos dois primeiros testes.

O primeiro teste foi aplicado antes de se dar início à experiência, o segundo foi aplicado no final da primeira unidade didáctica e o terceiro no final da experiência.

O primeiro questionário, aplicado antes da realização da experiência pedagógica, destinava-se a fazer a caracterização da turma e a identificar as representações prévias dos alunos relativamente às suas competências em matéria de recolha e tratamento de informação escrita, sobretudo no âmbito das áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e História, incidindo particularmente nos aspectos que seriam tratados no decurso da experiência pedagógica.

O segundo questionário, aplicado no final da experiência, destinava-se a identificar as alterações nas representações dos alunos relativamente às mesmas questões do primeiro questionário, após a realização da experiência. Destinava-se também a identificar as representações dos alunos sobre a avaliação das actividades levadas a cabo durante a experiência em que tinham participado, quanto ao tempo que lhes tinha sido destinado e quanto à pertinência dos materiais utilizados no âmbito do tratamento da leitura, do SIR e da TDN.

Além da informação obtida a partir dos testes e dos questionários, recolhemos ainda, junto da escola, informação sobre as classificações atribuídas aos alunos, em Língua Portuguesa e História, no final do ano lectivo.

Finalmente, através de uma entrevista ao professor interveniente na experiência realizada, procurámos também fazer a caracterização das suas representações relativas ao impacto das actividades levadas a cabo junto dos alunos.

A partir da análise e interpretação dos dados resultantes dos dois questionários, dos três testes, da entrevista ao professor interveniente na experiência realizada e das informações recolhidas sobre as classificações finais obtidas pelos alunos, procurámos encontrar uma resposta para a segunda questão de investigação: “Que impacto poderá ter um conjunto de actividades didácticas, construído com base nessas linhas directrizes e aplicado em aulas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico, sobre o sucesso escolar dos alunos nesta disciplina e noutras do seu currículo?”

A análise e interpretação dos dados permitiram-nos chegar a algumas conclusões relativamente a dois aspectos:

- o impacto das actividades desenvolvidas ao nível das representações e dos conhecimentos sobre a leitura funcional;
- o impacto das actividades desenvolvidas ao nível da utilização de estratégias associadas à leitura funcional, concretamente, o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

A análise e interpretação dos dados recolhidos permitiram-nos constatar uma clara diferença entre os resultados relativos aos conhecimentos sobre a leitura funcional (centrados em aspectos como a importância da leitura para recolha de informação, as instâncias intervenientes na leitura, a natureza do SIR e da TDN), por um lado, e os resultados relativos aos conhecimentos sobre modalidades de leitura, por outro lado.

Enquanto que, em relação aos primeiros, apesar de o ponto de partida ser bom, se conseguiram melhorias consideráveis, em relação aos segundos, o ponto de partida era fraco e os resultados, após a intervenção didáctica, continuaram a ser pouco satisfatórios.

Estes resultados mostram que se verificaram algumas melhorias relativamente aos aspectos que foram objecto de trabalho prático, no decurso da experiência (importância da leitura para a recolha de informação e recurso ao SIR e à TDN), enquanto que tal não aconteceu para os que foram menos trabalhados nesse domínio.

Procurámos também, junto dos alunos, obter informação sobre a forma como avaliavam as actividades levadas a cabo durante a experiência, na última parte do segundo questionário.

Pedia-se aos alunos que indicassem como avaliavam:

- a adequação do tempo destinado ao tratamento da leitura, do SIR e da TDN;
- as actividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do tratamento do SIR e da TDN;
- os materiais que lhes tinham sido fornecidos no âmbito do tratamento da leitura, do SIR e da TDN.

Finalmente, na última pergunta, pedia-se-lhes para indicarem os aspectos que consideravam que deveriam ser melhorados no trabalho sobre a leitura, o SIR e a TDN, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

A partir dos dados relativos à avaliação do tempo destinado, nas aulas de Língua Portuguesa, ao tratamento da leitura, do SIR e da TDN, elaborámos o Quadro 116.

Avaliação do tempo destinado à leitura, ao SIR e à TDN	Número de alunos	%
Muito Pouco (1)	1	5,3%
Pouco (2)	1	5,3%
Suficiente (3)	12	63,1%
Demasiado (4)	5	26,3%
Sem resposta	0	0,0%
Total	19	100%

Quadro 116: Avaliação, pelos alunos, do tempo destinado ao tratamento da leitura, do SIR e da TDN

A partir do quadro, podemos verificar que todos os alunos responderam à pergunta formulada e que a maioria (63,1%) considerou que o tempo destinado, nas aulas de Língua Portuguesa, ao tratamento da leitura, do SIR e da TDN tinha sido suficiente.

Os dados relativos à avaliação da utilidade das actividades relacionadas com o SIR e a TDN são apresentados no Quadro 117.

Avaliação da utilidade das actividades relacionadas com o SIR e a TDN	SIR		TDN	
	Nº	%	Nº	%
Inúteis (1)	0	0,0%	0	0,0%
Pouco úteis (2)	1	5,3%	0	0,0%
Úteis (3)	11	57,9%	11	57,9%
Muito Úteis (4)	7	36,8%	8	42,1%
Sem resposta	0	0,0%	0	0,0%
Total	19	100%	19	100%

Quadro 117: Avaliação, pelos alunos, da utilidade das actividades relacionadas com o SIR e a TDN

A partir do quadro, podemos verificar que todos os alunos responderam à pergunta formulada e que a maioria (57,9%) considerou que as actividades relacionadas com o SIR e com a TDN, levadas a cabo nas aulas de Língua Portuguesa no âmbito da experiência, tinham sido úteis.

Verifica-se ainda que a apreciação da utilidade das actividades relacionadas com a TDN (42,1%) é um pouco mais favorável do que a das actividades relacionadas com o SIR (36,8%). Além disso, 5,3% dos alunos disseram que as actividades relacionadas com o SIR eram pouco úteis, enquanto que nenhum aluno o disse relativamente à TDN.

Os dados relativos à avaliação da pertinência dos materiais utilizados são apresentados no Quadro 118.

Avaliação feita pelos alunos da pertinência dos materiais utilizados	Nº	%
Nada pertinentes (1)	0	0,0%
Pouco pertinentes (2)	1	5,3%
Pertinentes (3)	12	63,1%
Muito pertinentes (4)	5	26,3%
Sem resposta	1	5,3%
Total	19	100%

Quadro 118: Avaliação feita pelos alunos quanto à pertinência dos materiais utilizados

A partir do quadro, podemos verificar que a maioria dos alunos (63,1%) considerou que os materiais fornecidos no âmbito do tratamento da leitura, do SIR e da TDN eram pertinentes. Podemos verificar também que 26,3% dos alunos considerou que esses materiais eram muito pertinentes.

Os dados relativos aos aspectos que os alunos consideravam que deveriam ser melhorados no trabalho sobre a leitura, o SIR e a TDN, no âmbito da Língua Portuguesa, são apresentados no Quadro 119.

Os aspectos apontados pelos alunos foram agrupados em duas categorias: “Melhorias ao nível da concepção e da implementação das actividades” e “Melhorias ao nível do empenho pessoal do aluno”.

Melhorias a introduzir no trabalho sobre a Leitura, o SIR e a TDN		Nº	%
Melhorias ao nível da concepção e da implementação das actividades	“Dar mais informação sobre o assunto”	1	5,3%
	“Fazer fichas mais interactivas”	1	5,3%
	“Diminuir o exagero no rigor da abordagem”	1	5,3%
Melhorias ao nível do empenho pessoal do aluno		6	31,5%
Total		9	47,4%
Outras respostas	Não sabe	1	5,3%
	Nenhuma	2	10,5%
	Está tudo bem	3	15,8%
Sem resposta		4	21,0%
Total		19	100%

Quadro 119: Melhorias a introduzir no trabalho sobre a leitura, o SIR e a TDN propostas pelos alunos

A partir do quadro, podemos verificar que 47,4% dos alunos apresentaram um aspecto que consideravam que deveria ser melhorado no trabalho sobre a leitura, sobre o SIR e sobre a TDN. Destes alunos, três (15,8%) propuseram melhorias ao nível da concepção e da implementação das actividades e seis (31,5%) melhorias ao nível do seu empenho pessoal.

As melhorias indicadas no que se refere à concepção e implementação das actividades foram “Dar mais informação sobre o assunto”, “Fazer fichas mais interactivas” e “Diminuir o exagero no rigor da abordagem”.

Uma outra fonte de informação sobre o impacto da experiência nos alunos foi o relatório que resultou da entrevista feita ao seu professor de Língua Portuguesa (cf. Anexo 12).

A partir da análise deste relatório, é possível destacar aspectos positivos e aspectos que podem ser melhorados, relativamente ao trabalho desenvolvido no âmbito da experiência.

Assim, no que se refere aos aspectos positivos, destaca-se, em primeiro lugar a referência que o professor fez aos materiais: *«Considero que, ao nível dos materiais utilizados, o programa implementado foi inovador, enriquecedor, diversificado e bem documentado.»*

Refere-se também à dinâmica introduzida na abordagem de uma determinada temática: *«a implementação deste projecto de investigação “revolucionou” a dinâmica instituída de abordar a biografia de Camões, a génese e a estrutura interna e externa de “Os Lusíadas”».*

O professor de Língua Portuguesa da turma reconhece também que *«A implementação da experiência ajudou os alunos a desenvolverem competências de leitura funcional porque (...) partindo com um objectivo bem definido, a tarefa de sublinhar a informação relevante (SIR) e de, posteriormente, tomar notas (TDN) estão facilitadas, ajudam na concentração e evitam a dispersão da atenção/concentração.»*

Por fim, conclui: *«Observei e registei progressos significativos por parte de muitos discentes na forma como foram aperfeiçoando a selecção da informação fundamental, mediante a aplicação das técnicas do SIR e da TDN, como diversificaram e valorizaram as técnicas para sublinhar o texto e para tirar notas, como desenvolveram o espírito de análise e de síntese.»*

Além destes aspectos positivos referidos, o professor também assinala alguns aspectos que merecem ser repensados, em função de uma melhoria das potencialidades do programa que foi implementado.

Assim, quanto às actividades propostas, o professor disse que *«Os discentes não reagiram muito bem à ficha de trabalho inicial em que tinham de associar as diferentes modalidades de leitura com as respectivas finalidades, por nunca terem ouvido falar, por exemplo, em “leitura básica” ou em “leitura funcional”»* e ainda que os alunos *«evidenciaram algum desconforto resultante da dificuldade sentida sobretudo ao nível da tomada de notas (TDN)»* e na *«organização da informação relevante retirada da leitura do texto».*

Sublinhou ainda que *«No que se refere ao tempo disponibilizado pelo docente para a realização da tarefa leitura funcional, para sublinhar a informação relevante (SIR) e ulterior tomada de notas (TDN), quase sempre os discentes se queixaram que era*

claramente insuficiente por se tratar de três operações morosas que exigem um elevado grau de atenção, concentração e um bom espírito de análise e de síntese.»

Quanto às dificuldades na implementação da experiência, o professor referiu que *«Uma das maiores dificuldades sentidas na implementação da experiência prendeu-se com gestão do tempo.»* e salienta ainda que constatou *«um certo cansaço e uma certa saturação da parte de um número significativo de discentes, resultante sobretudo das actividades propostas e das modalidades de trabalho adoptadas e do tempo que despendiam, num primeiro momento, na leitura do texto, e, posteriormente, na aplicação da técnica do sublinhar a informação relevante (SIR), na tomada de notas (TDN) e na elaboração do esquema síntese final.»*

Pode-se assim concluir que o professor de Língua Portuguesa que implementou a experiência com os alunos considerou que, globalmente, o impacto no desenvolvimento de competências de leitura funcional nos alunos foi positivo, assinalando alguns aspectos que podem e devem ser melhorados.

3.4. Sugestões pedagógico-didácticas

Como vimos a partir da análise e interpretação dos dados, o trabalho em sala de aula contribui de forma bastante positiva para o desenvolvimento de competências que têm repercussões benéficas no sucesso escolar do aluno e que podem também interferir positivamente ao nível de toda a sua vida.

A análise e interpretação dos dados permitiu inferir que, mesmo quando o grau de êxito relativamente a parâmetros específicos estabelecidos para analisar o trabalho dos alunos é modesto, se podem verificar melhorias apreciáveis, ao nível da avaliação nas diferentes áreas curriculares disciplinares, com particular relevo para a Língua Portuguesa e a História.

Isto pode significar que pequenas melhorias no desempenho dos alunos no que se refere às competências de leitura funcional, ao nível do desempenho no SIR e na TDN, podem significar grandes melhorias no desempenho na vida escolar dos alunos e, a um nível mais geral, no seu desempenho ao longo da vida.

Parece-nos ainda que, com base nos resultados obtidos, se impõe que reformulemos as linhas directrizes inicialmente traçadas e que não se mostraram plenamente ajustadas para que obtivéssemos pleno sucesso em todos os planos.

De acordo com os dados obtidos a partir deste estudo, parece-nos que as linhas directrizes de um processo de ensino da língua portuguesa orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar poderão ser reformuladas e apresentadas do seguinte modo:

1 - Ter em conta o desenvolvimento cognitivo dos alunos na concepção das actividades a realizar com eles, nomeadamente nas suas implicações ao nível da distinção entre o que é essencial e o que é acessório num texto escrito.

2 - Trabalhar os vários aspectos associados à leitura funcional, de forma explícita, ao longo dos vários anos do Ensino Básico.

3 - Desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, um trabalho sistematizado em torno da leitura funcional, que tenha em conta vários aspectos:

- trabalhar a leitura funcional por si própria;
- trabalhar a leitura funcional associada a outros elementos do programa;
- desenvolver estratégias que sejam utilizáveis em várias situações (em articulação com outras áreas curriculares – disciplinares e não disciplinares).

4 - Propor actividades que proporcionem ao aluno um desenvolvimento progressivo da sua responsabilidade e autonomia.

5 - Aplicar as estratégias em tarefas variadas e em diversos contextos.

6- Criar condições para que a reflexão sobre os resultados da aplicação das estratégias se torne importante, a fim de que os alunos e os professores sejam levados a valorizar a sua utilização.

4. Sugestões para futuras investigações

Tendo em conta que o trabalho desenvolvido nos levou a uma reformulação das linhas directrizes de um processo de ensino da língua portuguesa orientado para o desenvolvimento de competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multidisciplinar, parece-nos que poderia ser retomado para considerar a reformulação das linhas directrizes ora propostas no desenvolvimento de estratégias de leitura funcional em outros níveis etários, em outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), no desenvolvimento de materiais a serem utilizados pelos alunos na escola e fora da escola e na formação contínua de professores.

Por outro lado, Noguerol (2002, 55) escreve que «Todos los maestros hablan y exigen ser escuchados, pero difícilmente diseñan actividades didácticas para conseguir que los alumnos mejoren la capacidad de captación, elaboración y comunicación de la información oral. Hay que relacionar esta realidad con los pocos estudios existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.»

Ora, dadas as proximidades que é possível estabelecer entre as estratégias estudadas e o desenvolvimento da recolha de informação a partir da oralidade, e considerando também que, segundo o mesmo autor (cf. Noguerol: 2002, 59), a informação que há sobre a aprendizagem do ouvir é praticamente inexistente, parece-nos que se pode revestir de alguma importância o desenvolvimento de estudos que permitam verificar a pertinência das estratégias agora estudadas a propósito da compreensão da linguagem escrita, no contexto da linguagem oral.

5. Limitações do estudo

Este trabalho de investigação, baseado num estudo de caso, o que não permite generalizações, centra-se fundamentalmente no conceito de estratégias de leitura funcional, delimitadas ao âmbito de estratégias de ajuda técnica, contemplando mais especificamente o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

Uma outra limitação prende-se com o facto de não terem sido utilizados outros dados relativamente aos processos desenvolvidos pelos alunos além dos que foram recolhidos a partir de registos escritos.

Por fim, os resultados obtidos não foram analisados tendo em conta as diferentes tipologias de textos que podem ser objecto da leitura funcional, factor que não foi considerado no projecto.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, P. (2003). *Os sentidos da Escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

ALVES, A., RICARDO, N. (2000). Hábitos de leitura na Biblioteca Municipal de Esposende. In Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais, *Sobre a leitura*, Vol. III. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais.

AMELLA, J. L. R. (1997). *Aprender. O desenvolvimento da inteligência*. Lisboa: Marina Editores.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ANTÃO, J. A. S. (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.

Associação de Professores de Português (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio. Relatório preliminar*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Associação de Professores de Português (2002). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa, Associação de Professores de Português.

AUSUBEL, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas (trad.).

BELO, M., SÁ, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BENAVENTE, A. (coord.), ROSA, A., COSTA, A. F. *et al.* (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BENET, R. I., ANDRADA, B. L., ALVAREZ J. M. *et al.* (1990). *Eficácia no estudo*. Rio Tinto: Edições ASA (trad.).

BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., FALCOZ-VIGNE, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan-Pédagogie.

BLACHOWICZ, C., OGLE, D. (2001). *Reading comprehension. Strategies for independent learners*. New York: The Guilford Press.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).

BOURDIEU, P. CHARTIER, R. (1993). La lecture: une pratique culturelle. In Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*. (pp. 265-294). Paris: Éditions Payot & Rivages.

CAMPS, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In Carlos Lomas, *O valor das palavras. (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 201- 222). Porto: Edições ASA (trad.).

CANHA, M. B. Q., ALARCÃO, I. (2004). Sinais de mutação paradigmática na recente investigação em Didáctica das Línguas Estrangeiras em Portugal – um movimento de aproximação entre professores e investigadores na construção do conhecimento e das práticas. In Maria Helena Araújo e Sá, Maria Helena Ançã e António Moreira (coord.), *Transversalidades em didáctica das línguas., Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 149-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARREIRA, J., SÁ, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In Maria Helena Araújo e Sá, Maria Helena Ançã e António Moreira (coord.), *Transversalidades em didáctica das línguas*. (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARVALHO, A. A. (1998). *Os documentos hipermédia estruturados segundo a teoria da flexibilidade cognitiva: importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência do conhecimento para novas situações*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Braga: Universidade do Minho.

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

CASTRO, S. L. (2000). A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva. In Maria Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho e Armanda Costa (org.). *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. (pp. 131-154). Lisboa: Editorial Caminho.

CHAPMAN, J. (1985). Comprehending and the teacher of reading. In James Flood (ed.). *Promoting reading comprehension*. (pp. 261-272). Newark: International Reading Association.

CHEVALIER, B. (1992). *Lecture et prise de notes. Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail*. Paris: Éditions Nathan.

COLOMER, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In Carlos Lomas, *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 159-178). Porto: Edições ASA (trad.).

CONDE, I., ANTUNES, L. (2000). Hábitos e práticas de leitura de uma população juvenil. Caracterização dos concelhos de Almada e Seixal. In Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais, *Sobre a leitura*, vol. IV. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais.

Conselho Nacional de Educação (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Ministério da Educação/CNE.

COSTA, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In Maria Raquel Delgado-Martins, Dília Pereira, Ana Isabel Mata *et al.*, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. (pp. 75-117). Lisboa: Edições Colibri.

DAMÁSIO, A. R. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América (trad.).

DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA (trad.).

DIONÍSIO, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.

DUARTE, I. M. (org.) (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.

ESTEVE, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.

FÉLIX, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Ibero Americana de Educação (Escola e Meios de Comunicação)*, Maio - Agosto, pp. 95-118.

Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/GAVE.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trad.).

Instituto Nacional de Estatística (1993). *Classificação portuguesa das actividades económicas*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2002). *Censos 2000: Resultados Definitivos. XIV Recenseamento Geral da População. IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: INE.

IRWIN, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

JUNQUEIRO, R. (2002). *A idade do conhecimento. A nova era digital*. Lisboa: Editorial Notícias.

LE BRAS, F. (1992). *Comment prendre des notes*. Allier: Marabout.

LENCASTRE, L. (2003). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

LOMAS, C. (2003). *O valor das palavras. (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA (trad.).

LOPES, J. T., ANTUNES, L. (2000). Bibliotecas e hábitos de leitura: instituições e agentes. Relatório síntese. In Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais, *Sobre a leitura*. Vol. V, Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais.

MARQUES, R. M. (2000). Hábitos de leitura: Évora e concelhos limítrofes. In Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais, *Sobre a leitura*. Vol. II. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais.

MARTINS, I. P. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, nº 1, 1-13. (URL: <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art2.pdf>).

MENEZES, I., SÁ, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita. In Escola Superior de Educação de Santarém, *Intercompreensão*. *Revista de Didáctica das Línguas*, nº 11, pp. 61-70.

Ministério da Educação (1990). *Programas. 1º Ciclo. Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1994). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico, 2º Ciclo. Volume II*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001b). *Organização curricular e programas. Ensino Básico, 2º Ciclo. Volume I*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2002). *Reforma do Ensino Secundário. Revisão curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação.

MODERNO, A. (1995). *A utilização dos media na Escola, A Imprensa, a Rádio e a Televisão na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MORAIS, J. (2004). Preparar a leitura, *Jornal de Letras – Educação*, 22 Dezembro – 4 Janeiro 2005, p. 6.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora (trad.).

NIZA, S. (2004). O poder discriminatório da escrita, *Jornal de Letras – Educação*, 22 Dezembro – 4 Janeiro 2005, pp. 4-5.

NOGUEROL, A. (2002). *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Organization for Economic Cooperation and Development (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: Éditions OCDE.

OLIVEIRA, L. R. (2002). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, L. A. (2004). O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos, *Palavras*, 25, pp. 25-36.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e da luta contra as desigualdades*. Lisboa: Edições ASA (trad.).

PINTO, M. G. L. C. (1998). *O estudo nacional de literacia: Do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca*. In *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. (pp. 65-137). Porto: Porto Editora.

PIOLAT, A. (2001). *La prise de notes*. Paris: PUF.

PIOLAT, A., OLIVE, Th., KELLOGG, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking, *Applied Cognitive Psychology*, 19, pp. 291-312.

Público/Lusa (2004). Universidade de Aveiro Cria Motor de Pesquisa Inovador na Internet, *Público on-line*, URL: <http://jornal.publico.pt/2004/10/26/LocalCentro/LC50.html> (Consultado em 26-10-2004).

QUÉAU, Ph. (2001). Cibercultura e Info-Ética. In Edgar Morin, *O desafio do século XXI. Religar os conhecimentos*. (pp. 403-419). Lisboa: Instituto Piaget (trad.).

RAMOS, F. M. S. (2003). Novas formas de comunicação em educação. *Trajectos. Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, 2, pp. 141-147.

REIS, A. (dir.) (1998). Técnicas de estudo. In REIS, A. (dir.), *Sabatina. Guia de formação escolar. Guia de estudos*. (pp. 106-111). Setúbal: Marina Editores.

REIS, C. (2007). Ensino do Português. Recomendações de uma Conferência, *Jornal de Letras – Educação*, 12-25 Setembro, p. 6.

RODRÍGUEZ, C. (2003). Observações iniciais sobre a planificação da aprendizagem linguística. In Carlos Lomas, *O valor das palavras. (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 249-269). Porto: Edições ASA.

SÁ, C. M., VEIGA, M. J. (2001). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (Documento policopiado).

SANTOS, O. (1988). *O Português na escola, hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.

SERRANO, A., FIALHO, C. (2003). *Gestão do Conhecimento. O novo paradigma das organizações*. Lisboa: FCA – Editora de Informática.

SILVA, E. T. (1992). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.

SILVA, A. L., SÁ, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

SILVA, L. M. (2000). Aprender a ler perante o desafio das novas tecnologias. In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Vol. II. (pp. 885-895). Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas.

SIMONET, R., SIMONET, J. (2001). *La prise de notes intelligente*. Paris : Éditions de l'Organisation.

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de lectura*. Barcelona, ICE.

SOLÉ, I. (2004). Leer, escribir y aprender. In Francesc López Rodríguez (dir.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. (pp. 11-18). Barcelona: Editorial Graó.

TEIXEIRA, P. (2004). A floresta de enganos de António Barreto. *Público*, 22-09-2004, p. 7.

TOMÁS, M. C. T. (s.d.). *Técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial O Livro (trad.).

UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL (1990). *Declaração mundial sobre a educação para todos. Quadro de acção para responder às necessidades de educação básica. Conferência mundial sobre educação para todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

VIANA, F. L. P. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

VIEIRA, R. M., MARTINS, I. P. (2004). Impacte de um Programa de Formação com uma Orientação CTS/PC nas Concepções e Práticas de Professores. In I. P. Martins, F. Paixão & R. M. Vieira (Org.), *Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência*. (pp. 47-55). Aveiro: Universidade de Aveiro.



JOÃO PAULO **ESTRATÉGIAS DE LEITURA FUNCIONAL**
RODRIGUES BALULA **NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS**

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Planificação da “unidade didáctica mista”	5
ANEXO 2 – Material utilizado na “unidade didáctica mista”	19
“Documentos de Apoio ao Professor”	20
Transparências	41
Fichas	65
ANEXO 3 – Primeiro questionário	113
ANEXO 4 – Segundo questionário	131
ANEXO 5 – Plano da Unidade didáctica 1	145
ANEXO 6 – Material utilizado na Unidade didáctica 1	157
Transparências	177
Documentos e Fichas de Trabalho	199
ANEXO 7 – Plano da Unidade didáctica 2	247
ANEXO 8 – Material utilizado na Unidade didáctica 2	254
ANEXO 9 – Primeiro teste	255
ANEXO 10 – Segundo teste	263
ANEXO 11 – Terceiro teste	271
ANEXO 12 – Entrevista ao professor de Língua Portuguesa envolvido na experiência ..	275
ANEXO 13 – Protocolos relativos às respostas dadas pelos alunos a exercícios incluídos nos testes	291
Distribuição das respostas ao <i>Exercício 2</i> sobre as finalidades dos tipos de leitura	292
SIR TESTE 1 / TEXTO 1	293
SIR TESTE 1 / TEXTO 2	313
Respostas ao Exercício 4.2. - Teste 1	333
Respostas ao Exercício 4.1. - Teste 1	336
TDN na folha de Texto 1 (Teste 1)	338
TDN na folha de Texto 2 (Teste 1)	348
Respostas ao Exercício 4.4. - Teste 1	353
Respostas ao Exercício 4.3. - Teste 1	355
SIR TESTE 2 – TEXTO 1	357
SIR TESTE 2 – TEXTO 2	377
Respostas ao Exercício 4.2. – Teste 2	397
Respostas ao Exercício 4.1. - Teste 2	399
TDN na folha de Texto 1 (Teste 2)	401
TDN na folha de Texto 2 (Teste 2)	406
TDN na folha de resposta (Teste 2)	409
Respostas ao Exercício 4.4. – Teste 2	427
Respostas ao Exercício 4.3. – Teste 2	429
SIR TESTE 3 – TEXTO 1	431
SIR TESTE 3 – TEXTO 2	453
SIR TESTE 3 – TEXTO 3	475
TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 1 (Teste 3)	496
TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 2 (Teste 3)	500
TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 3 (Teste 3)	509
TDN na folha de rascunho, com relação a vários textos (Teste 3)	513

ANEXO 1 – Planificação da “unidade didáctica mista”

Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional
na aula de Português Língua Materna
ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico:
a importância da tomada de notas

Unidade Didáctica para testagem de materiais

Plano da Unidade

João Paulo Rodrigues Balula

2004

I - Introdução

Esta unidade didáctica faz parte da experiência que se pretende levar a cabo no âmbito de um projecto de doutoramento apresentado no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, subordinado ao tema “Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional na aula de Português Língua Materna ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico: a importância da tomada de notas”.

Será implementada nas aulas de uma turma do 9º Ano de Escolaridade. Servirá essencialmente para testar as actividades que vão ser realizadas e os materiais que vão ser utilizados nas duas unidades incluídas no plano da experiência.

Esta unidade compreende os seguintes momentos:

a) Apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber: Actividades 1, 2 e 3;

b) Realização de diversas actividades, envolvendo a aplicação, a vários tipos de textos, das estratégias de recolha e tratamento de informação escrita que serão trabalhadas durante esta experiência (sublinhar informação relevante e tomar notas): Actividade 4.

II - Objectivos

A - Com esta unidade didáctica, o professor pretende:

1 - Desenvolver, nos seus alunos, competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação escrita, numa perspectiva multidisciplinar, que facilitem a aprendizagem em diferentes contextos;

2 - Promover a utilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão de textos escritos associadas à leitura funcional, como o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

B - Pretende-se que o aluno, no final desta unidade, seja capaz de:

1 - Seleccionar fontes de informação escrita adequadas à resolução de um determinado problema;

2 - Ler selectivamente a fim de obter informação relevante para a concretização de um projecto de trabalho;

3 - Utilizar a paráfrase como forma de auto- e hetero-avaliação da compreensão de textos escritos;

4 - Utilizar estratégias de recolha e tratamento de informação escrita numa perspectiva multidisciplinar:

a) Utilizar o SIR como forma de manter a atenção na leitura e de facilitar a posterior revisão do texto;

b) Utilizar a TDN como estratégia facilitadora da compreensão de textos escritos e da apropriação do seu significado.

5 - Organizar a informação seleccionada tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir.

III - ACTIVIDADES

Aula 1

Actividade 1 – Sensibilização relativa à leitura para recolha de informação (SIR e TDN)

Parte 1 - Apresentação de um problema (Professor)

Ex.: Escritor X: Quem é? O que fez? Quando viveu? Onde viveu? Com quem viveu?
Quais as características da sociedade do seu tempo?

Acetato 1

Parte 2 - Diálogo introdutório, conduzindo à procura de soluções para o problema
(Professor/alunos)

A - Questionário para orientar o diálogo (1ª parte)

O que se deve fazer para obter resposta para estas questões?

a) Seleccionar fontes de informação:

Enciclopédias (em livro ou em CD-Rom);

Livros de História (obras ou manuais);

Documentos difundidos na Internet;

b) Seleccionar textos que dêem resposta às nossas perguntas;

c) Ler os textos;

d) Seleccionar informação nesses textos;

e) Organizar a informação assim obtida.

Como é que se lêem estes textos? (Diferentes modalidades de leitura).

Ex.:

Leitura recreativa? Leitura orientada? Leitura funcional?

Leitura silenciosa? Leitura em voz alta?

Leitura rápida?

Leitura selectiva?

B – Sistematização – 1ª parte (Acompanhada de registo no quadro)

Documentos de Apoio para o Professor 1, 2 e 3 (DAP 1, DAP 2 e DAP 3)

Leitura
1 - Importância da leitura para recolha de informação.
2 - Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação).

Quadro 1: Leitura

C - Questionário para orientar o diálogo (2ª parte)

Acetato 2

Ficha 1

1 - Que estratégias se podem utilizar durante a leitura para facilitar a compreensão?

a) SIR

- Em que consiste?

- De que forma se sublinha?

• Com lápis? Com caneta? Outras formas?

• Uma cor? Várias cores?

• Nos livros? Nos outros materiais?

- O que é que assinalam/sublinham?

- Porque assinalam/sublinham?

D – Sistematização – 2ª parte (Acompanhada de registo no quadro)

Documentos de Apoio para o Professor 4 e 5 (DAP 4 e 5)

SIR
1 - Em que consiste?
2 – Finalidades do SIR (Para quê?)
3 – Modalidades
a) O que se sublinha?
b) Como?

Quadro 2: Sublinhar informação relevante (SIR)

E - Questionário para orientar o diálogo (3ª parte)

b) TDN

- O que é que se pode fazer com a informação assinalada / sublinhada?
- Costumam tirar notas?
- Como?
- Para que servem as notas?

F – Sistematização 3ª parte (Acompanhada de registo no quadro)

Documento de Apoio para o Professor 6 (DAP 6)

TDN
1 - Em que consiste?
2 – Finalidades da TDN (Para quê?)
3 – Modalidades
a) Tirar notas de quê?
b) Como?

Quadro 3: Tomada de notas (TDN)

Aula 2

Actividade 2 - Experimentação

1 - Apresentação de um problema (professor);

Acetato 3 + Ficha 2

2 - Apresentação de um texto escrito com informação relevante para resolver o problema apresentado (professor);

3 - Leitura silenciosa e rápida do texto (todos os alunos);

4 - Paráfrase do texto (alunos com o professor);

5 - Registo, no quadro, das ideias resultantes da paráfrase do texto (professor com os alunos);

6 - Selecção das partes do texto relevantes para a resolução do problema (alunos com o professor);

7 - Identificação das ideias pertinentes (alunos com o professor):

a) Sublinhar/assinalar os aspectos mais relevantes para a resolução do problema apresentado (primeiro, alunos; mais tarde, professor e alunos);

b) Tomada de notas (primeiro, alunos; mais tarde, professor e alunos).

8 - Organização da informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir (primeiro, alunos; mais tarde, professor e alunos).

Actividade 3 - Sistematização / Reflexão / Consolidação

Acetatos 4, 5, 6, 7, 8 e 9

Neste momento, será feita uma sistematização mais formal, mediante a apresentação e comentário de transparências, previamente preparadas pelo professor sob a orientação do investigador.

Os alunos são convidados a reflectir, conjuntamente com o professor, sobre a importância destas diferentes estratégias para uma melhor compreensão dos textos escritos.

Está em causa a valorização, por parte do estudante, da utilização das estratégias em estudo. Esta valorização passa pela possibilidade de aplicar as estratégias em diferentes situações da vida do indivíduo: enquanto estudante e, posteriormente, enquanto cidadão, na sua vida activa.

As transparências anteriormente referidas darão resposta às questões apresentadas no quadro que se segue e que decorrem das conclusões da Actividade 1 e da experimentação levada a cabo durante a Actividade 2.

A. Leitura	B. SIR	C. TDN
1 - Importância da leitura para recolha de informação.	1 - Em que consiste?	1 - Em que consiste?
2 - Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação).	2 - Finalidades do SIR (Para quê?)	2 - Finalidades da TDN (Para quê?)
	3 – Modalidades	3 - Modalidades
	a) Sublinhar o quê?	a) Tirar notas de quê?
	b) Como?	b) Como?

Quadro 4: Quadro síntese sobre a Leitura, SIR e TDN

Aula 3

Actividade 4: Exercício de aplicação (trabalho realizado em pequenos grupos)

Fichas 3, 4 e 5

1 – Distribuição de textos escritos (um por cada pessoa do grupo), feita pelo professor, para recolha de informação com vista à resolução de um determinado problema proposto também pelo professor;

2 – Leitura silenciosa e rápida do texto (cada aluno lê o texto que lhe foi distribuído);

3 – Apresentação do texto estudado por cada aluno aos restantes elementos do grupo;

4 – Selecção dos textos relevantes para a resolução do problema;

5 – Identificação das ideias relevantes:

a) SIR;

b) TDN;

6 - Organização da informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir;

7 – Redacção de um texto, apresentando a solução para o problema colocado;

Aula 4

8 – Apresentação do trabalho realizado aos outros elementos da turma e ao professor;

9 – Apreciação crítica do trabalho de cada grupo (professor e alunos);

10 – Reformulação do trabalho de cada grupo com base nas críticas feitas pelo professor e pelos restantes alunos;

Ficha 6

11 – Confronto do trabalho dos alunos com o trabalho elaborado pelo professor relativamente aos mesmos textos.

Fichas 7, 8 e 9

V- TEMPO

Actividade 1: Sensibilização relativa à leitura para recolha de informação (SIR e TDN)

1 sessão – 90 minutos Aula 1

Actividade 2: Experimentação

Actividade 3: Sistematização / Reflexão / Consolidação

1 sessão – 90 minutos Aula 2

Actividade 4: Exercício de aplicação (trabalho realizado em pequenos grupos)

Momentos 1 a 7

1 sessão – 90 minutos Aula 3

Momentos 8 a 11

1 sessão – 90 minutos Aula 4

Tempo total da unidade:

4 sessões (de 90 minutos cada uma) = 2 semanas de aulas

VI- BIBLIOGRAFIA

BENET, Rafael Ibañez, ANDRADA, Benito Lopez, ALVAREZ, José Martinez & BELLON, Francisco (1990). *Eficácia no estudo*. Rio Tinto, Edições ASA.

BENTOLILA, Alain, CHEVALIER, Brigitte & FALCOZ-VIGNE, Danièle (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris, Nathan-Pédagogie.

BRAS, Florence (1992). *Comment prendre des notes*. Alleur, Marabout.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta & SANZ, Glória (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

CHEVALIER, Brigitte (1992). *Lecture et prise de notes. Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail*. Paris, Éditions Nathan.

DUARTE, Isabel Margarida (org.) (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto, Edições ASA.

JUÁREZ, Elena M. Echegaray (1971). *Estudio dirigido. Técnicas del trabajo intelectual*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

PIOLAT, Annie (2001). *La prise de notes*. Paris, PUF.

SILVA, Adelina Lopes & SÁ, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Porto Editora.

SIMONET, Renée & SIMONET, Jean (2001). *La prise de notes intelligente*. Paris, Éditions d'Organisation.

TOMÁS, Maria C. de la Torre (s.d.). *Técnicas de estudo*. Lisboa, Editorial O Livro (trad.).

WRAY, David & LEWIS, Maureen (1997). *Extending literacy*. London, Routledge.

ANEXO 2 – Material utilizado na “unidade didáctica mista”

“Documentos de Apoio ao Professor”

**ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA FUNCIONAL
NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
AO NÍVEL DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
A IMPORTÂNCIA DA TOMADA DE NOTAS**

UNIDADE DIDÁCTICA PARA TESTAGEM DE MATERIAIS

Documento de Apoio para o Professor (DAP)

João Paulo Rodrigues Balula

Introdução

O “Documento de Apoio para o Professor” (DAP) apresenta os fundamentos teóricos da unidade didáctica, a implementar nas aulas de uma turma do 9º Ano de Escolaridade, com vista a testar as actividades que vão ser realizadas e os materiais que vão ser utilizados na experiência que se pretende levar a cabo no âmbito do projecto de doutoramento subordinado ao tema “Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional na aula de Português Língua Materna ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico: a importância da tomada de notas”. Destina-se, portanto, a facilitar, ao professor envolvido na leccionação da referida unidade didáctica, a revisão dos principais conceitos que serão trabalhados com os alunos ao longo das aulas dessa unidade.

A unidade didáctica compreende os seguintes momentos:

- 1) Apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber;
- 2) Realização de diversas actividades, envolvendo a aplicação, a vários tipos de textos, de estratégias de recolha e tratamento de informação escrita: sublinhar informação relevante (SIR) e tomar notas (TDN).

1- Importância da leitura para recolha de informação (na Sociedade do Conhecimento)

Fazemos hoje parte de uma sociedade cuja maior riqueza é o conhecimento.

Por conseguinte, o acesso ao conhecimento torna-se uma questão muito importante para todos, atendendo às implicações que tem, quer para os indivíduos, quer para as sociedades.

Perante a quantidade cada vez maior de informação e de conhecimento que são produzidos, a sociedade criou e passou a utilizar um número maior de meios para a eles acedermos: os computadores, os espaços multimédia, a Internet, as redes de TV por cabo, etc.

Contudo, o livro, no seu suporte tradicional, continua a ter um espaço próprio, como meio de cultura, de informação, de comunicação e de conhecimento. Podemos, por isso, esperar uma alteração do estatuto do livro, mas não o seu desaparecimento.

Por outro lado, a generalização do uso do correio electrónico e da Internet na vida quotidiana permite-nos concluir que «estamos de regresso à galáxia de Gutenberg» (Antão:2000, 8-9). A escrita, a reprodução da escrita e a leitura estão obrigatoriamente implicadas nestes novos meios.

A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, e a sua correcta utilização está intimamente relacionada com o sucesso do aluno, revelando-se como óptima auxiliar no estudo. A leitura é um meio de aquisição de todo o saber, escolar e extra-escolar.

Ler para recolher informação é uma das modalidades de leitura de utilidade mais imediata.

Ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos.

Os alunos, forçados a gerir informação que lhes vem de todo o lado, precisam de saber distinguir factos de opiniões, o essencial do acessório, o que é novo do que se

repete.

Como nos diz Isabel Margarida Duarte, treinar os alunos «a retirar, de um texto, a informação relevante, a armazenar essa informação de forma cómoda e acessível é um objectivo primordial do ensino da leitura.» (Duarte:2001, 116).

Ser capaz de ler diferentes tipos de texto, com rapidez e eficiência, tornou-se uma competência indispensável para o êxito socio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar e na adaptação social.

2- Instâncias intervenientes na leitura

Sendo a leitura uma prática interactiva e intersubjectiva, pode-se afirmar que ela implica uma relação complexa entre três instâncias: produção (autor), produto (obra) e (re)produção (leitor). Esta relação é diferida e, portanto, mediada por uma pluralidade, sincrónica e diacrónica, de contextos socioculturais, onde essas diversas instâncias se inscrevem.

Em suma, as instâncias intervenientes na leitura são: o leitor, o texto e o contexto.

Leitor

Segundo Jocelyne Giasson (1993, 25), «O leitor constitui certamente a variável mais complexa do modelo de compreensão».

O leitor aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias. As estruturas «são as características que o leitor possui, independentemente das situações de leitura.» (Giasson: 1993, 25). Correspondem aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o indivíduo possui e aos interesses que este manifesta e que darão o seu contributo no decurso de uma determinada leitura.

Essas características do leitor (conhecimentos sobre a língua, conhecimentos sobre o mundo e interesses) permitem-lhe levantar hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito e sobre o sentido do texto.

Os conhecimentos sobre a língua que o leitor possui, desenvolvidos no seu meio familiar, enquanto criança, de modo natural, são de natureza fonológica, sintáctica, semântica e pragmática (cf. Giasson:1993, 26-27).

Relativamente aos conhecimentos sobre o mundo, a investigação tem demonstrado a importância que o conhecimento prévio desempenha na compreensão do texto e na aquisição de novos conhecimentos.

Texto

Uma outra variável da leitura é, como dissemos, o texto. O leitor pode reagir e comportar-se de maneira diferente, conforme o tipo de texto que lhe é apresentado.

Contexto

A terceira variável a ter em conta na leitura é o contexto. Este engloba todas as condições em que se encontra o leitor, quando entra em contacto com um texto. Estas condições incluem as que o leitor se impõe a si mesmo e as que o meio determina.

Podem-se distinguir três tipos de contextos: psicológico, social e físico.

O contexto psicológico «diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura.» (Giasson:1993, 40).

O contexto social consiste em «todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da actividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares: as situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; as leituras sem apoio, por oposição às leituras orientadas.» (Giasson: 1993, 42).

O contexto físico «compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura»: ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc. (Giasson: 1993, 42).

3- Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação)

Escolhas envolvidas na leitura

O conteúdo, a forma e a linguagem dos textos, por um lado, e as motivações do leitor, o tempo de que ele dispõe, o espaço em que se encontra, por outro, determinam modalidades de leitura variadas.

Podemos dizer, seguindo Maria de Lourdes Dionísio (2000, 37), «que na leitura estão envolvidos dois tipos de escolhas: i) as operadas aquando da escrita – determinantes das características textuais (intenção, leitor potencial, suporte, etc.) (...); ii) as definidas pelas circunstâncias do leitor que circunscrevem a “natureza” do documento relativamente aos seus objectivos pessoais de leitura.»

Assim, perante um texto, podem-se adoptar diferentes atitudes, de que decorrem diferentes actos de leitura.

Algumas modalidades de leitura

Jorge Augusto Silva Antão (2000, 12) diz-nos que «Em termos gerais há fundamentalmente dois tipos de leitura - a leitura funcional e a recreativa.»

A leitura funcional dá resposta a inúmeras necessidades, ao nível das diversas funções que o indivíduo tem que desempenhar desde muito cedo, quer na sociedade, quer na sua vida privada.

Mas também não podemos esquecer que a leitura «pode constituir uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros.» (Antão:2000, 12). E este objectivo pode ser atingido através da leitura recreativa.

Devemos ainda referir a leitura num sentido restrito e elementar, ou o que se pode designar por “leitura básica ou fundamental”.

Com base em Kenneth Goodman, Maria de Lourdes Dionísio (2000, 39) apresenta-nos uma tipologia de actos de leitura «construída a partir de vários critérios, especialmente, as finalidades de leitura, os objectos textuais envolvidos e o papel dos

contextos».

Esta tipologia compreende as seguintes categorias: leitura recreativa, leitura ambiental, leitura ocupacional, leitura para informação e leitura ritual.

Dentro da leitura para recreação, podemos constatar diferentes atitudes. Uma atitude pode ser de total descontração; outra concentrada e atenta; outra, ainda, como ponto de partida para a divagação.

A leitura ambiental tem a ver com a existência, à nossa volta, de mensagens que lemos às vezes por necessidade, outras vezes até quase inconscientemente. Trata-se de mensagens que, na maior parte dos casos, visam regular os comportamentos sociais e que funcionam quase só como estímulo, não exigindo do leitor mais do que a sua percepção.

Por leitura ocupacional entende-se a «leitura que se realiza no âmbito de uma profissão, (...) em que o conteúdo informativo adquire maior relevo» (Dionísio:2000, 39).

Na leitura para informação, os leitores orientam-se por um objectivo muito concreto, que é aceder à informação que procuram e que não tem de ser necessariamente decorrente da actividade profissional.

A leitura ritual ocorre «em actos de leitura em que o próprio acto de ler tem mais significado que o sentido que se constrói; é o caso da leitura realizada em situações cerimoniais, como as de tipo religioso.» (Dionísio:2000, 39).

Concluindo, podemos dizer que «o mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura.» (Dionísio:2000, 39).

Finalidades da leitura

Podemos, em termos gerais, resumir as modalidades e os objectivos da leitura ao seguinte:

- a) ler e aprender a ler, o que está associado à leitura básica ou fundamental;
- b) usar a leitura para aprender, o que está na base da leitura funcional ou informativa;
- c) ler para se distrair, correspondendo à leitura recreativa.

Leitura aprofundada

A leitura aprofundada é uma base importante para todo o estudo. O seu objectivo é analisar o conteúdo de um texto, ou seja, explicitar as partes importantes do texto, localizar os elementos informativos, compreender as relações que se estabelecem entre esses elementos e distinguir a sua importância relativa, o seu encadeamento.

Como nos dizem Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, 61): «Verifica-se, muitas vezes, que os alunos tentam reter as palavras exactas do texto mesmo quando não as compreendem ou não se revelem importantes para a identificação do significado do texto. Assim, na maior parte dos casos, este tipo de leitura não permite atingir os objectivos desta tarefa: a compreensão e a organização das ideias.»

Deste modo, um dos aspectos da intervenção do professor é chamar a atenção dos seus alunos para a importância de compreenderem o que estão a ler.

Para o conseguirem, os alunos devem utilizar um conjunto de procedimentos que lhes permitam apreender o máximo de informação contida nos textos que lêem.

Entre esses procedimentos, parecem-nos de grande importância os seguintes:

- a) Fazer uma leitura rápida e superficial.
- b) Mobilizar os conhecimentos prévios. (Pensar naquilo que já se leu, viu, ou ouviu e, portanto, se sabe sobre o assunto do texto que se pretende ler. Este procedimento permite relacionar os conhecimentos anteriores com os novos. Dificilmente alguém não sabe absolutamente nada sobre um assunto.)
- c) Questionar. (Formular questões, relacionadas com as expectativas do leitor em relação ao texto, que o orientem, durante a leitura, no sentido de reter os elementos mais significativos.)
- d) Fazer uma leitura integral. (Procurar ler todo o texto sem fazer interrupções por causa de palavras ou aspectos menos claros. A totalidade do texto permite, por vezes, compreender partes que anteriormente pareciam incompreensíveis.)
- e) Clarificar. (Procedimento que visa resolver as dificuldades que possam permanecer depois de concluída a leitura de todo o texto.)
- f) Determinar as diferentes partes do texto.
- g) Encontrar palavras-chave. (Localizar as palavras indispensáveis para compreender e reter o sentido principal do texto, as palavras que permitem, posteriormente, recuperar facilmente a informação mais importante desse

texto.)

- h) Encontrar os elementos de ligação. (Localizar e assinalar palavras ou expressões que indicam as relações entre os diferentes elementos do texto e que permitem saber se o autor desenvolve, compara, deduz, conclui, etc.)
- i) Recordar o conteúdo do texto.
- j) Confrontar a informação retida com o próprio texto.

Um dos aspectos que também tem uma grande importância no aproveitamento pleno daquilo que deve ser a leitura é a velocidade. Brigitte Chevalier diz-nos que velocidade e compreensão são dois aliados na leitura e que da velocidade da leitura depende a qualidade da compreensão (Cf. Chevalier:1992, 50).

Uma das formas de conseguir manter uma velocidade de leitura que não dificulte a compreensão consiste em tentar inferir, através do contexto, o significado dos elementos que não foram compreendidos ou usar outros elementos do texto que o acompanhem tais como gráficos, figuras, mapas ou imagens. Só depois, caso se mantenha a dificuldade ao nível da compreensão, é que se deve recorrer a ajudas externas, consultando dicionários ou perguntando a alguém.

ESTRATÉGIAS ASSOCIADAS À LEITURA FUNCIONAL

Entendemos como estratégia um conjunto de procedimentos que permitem seleccionar, avaliar, dar continuidade ou abandonar determinadas acções para atingir um determinado objectivo.

As estratégias de leitura, adquiridas e desenvolvidas em contextos significativos, devem implicar a interiorização, por parte dos alunos, de procedimentos de tipo geral que possam ser transferidos sem dificuldades para situações múltiplas e variadas, contribuindo para atingir o objectivo geral da educação que consiste em que os alunos aprendam a aprender (cf. Solé:1998, 177).

Deve-se procurar levar os alunos a adquirir e desenvolver estratégias susceptíveis de serem utilizadas na escola (em diversas disciplinas do currículo) e fora da escola.

Ensinar estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender.

Maria Armanda Costa, baseada em Gissi Sarig, apresenta-nos a seguinte categorização de estratégias: 1 - Estratégias de ajuda técnica; 2 - Estratégias de clarificação e simplificação; 3 - Estratégias de detecção da coerência; 4 - Estratégias de controlo (cf. Costa: 1992, 83-85).

No grupo das estratégias de ajuda técnica, podemos inserir o sublinhar informação relevante (SIR), a consulta de glossários e a tomada de notas (TDN). Estas estratégias, como nos diz Maria Armanda Costa (1992, 83), «Têm a função de facilitar os movimentos de avanço na tarefa de extracção de significado, permitindo destacar informação a integrar posteriormente na informação nuclear.»

Apesar de serem essenciais, estas estratégias são negligenciadas com bastante frequência. Os alunos podem tirar mais vantagens da sua utilização, caso lhes sejam dadas orientações concretas (por exemplo, sobre a maneira de sublinhar a informação relevante e de tomar notas), de modo a que a informação possa ser recordada rapidamente e com facilidade em qualquer altura (cf. Antão:2000, 27-28).

SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR)

Face a uma determinada tarefa, as pessoas podem utilizar métodos diferentes para a resolver, por vezes obtendo idênticos resultados, mas nem sempre com os mesmos custos.

Durante a leitura, todos os indivíduos podem utilizar estratégias para facilitar a compreensão.

Uma das estratégias mais úteis para atingir essa finalidade consiste em identificar os aspectos relevantes dos textos e sublinhá-los, de modo a, posteriormente, poder organizá-los em função de diferentes objectivos.

Apesar de a maior parte dos alunos dos diferentes níveis etários conhecer esta estratégia, normalmente não a utilizam de uma forma eficaz, porque, frequentemente, desconhecem a melhor maneira de a utilizar e os momentos mais adequados para o fazer.

1- Em que consiste o SIR?

Sublinhar é colocar um risco debaixo das palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes.

2- Finalidades do SIR (Para quê?)

Quando se sublinha, deve-se ter em conta o facto de que essa actividade serve para alguma coisa.

A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores.

Tendo em conta as observações anteriores, facilmente perceberemos que, ao ler aquilo que sublinhamos, devemos captar o sentido essencial, sem necessidade de

recorrer às palavras ou frases que se deixou de sublinhar.

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia, que podem ser:

- 1) distinguir visualmente o que é essencial e o que é acessório num texto;
- 2) ajudar a centrar a atenção nos aspectos relevantes do texto;
- 3) detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;
- 4) facilitar a recuperação da informação relevante, numa posterior revisão do texto, quando se voltar a ler as partes sublinhadas do texto. (cf. Lopes da Silva & Sá:1997, 61).

3- Modalidades do SIR

a) O que se sublinha?

Tão importante como conhecer as finalidades do SIR é saber o que sublinhar.

Como nos diz Maria C. de la Torre Tomás (s.d., 29-30), «Ao sublinhar, há que ter em conta que não convém assinalar toda a frase, já que este procedimento dificulta a leitura rápida, mas deve sublinhar-se só aqueles termos que contenham o significado da mesma.»

O SIR deve ser realizado em simultâneo com a leitura atenta: ao fazer uma leitura atenta, sublinharemos o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão.

Durante a leitura atenta, é possível sublinhar:

- palavras, frases ou partes do texto que apresentam as ideias principais;
- elementos de ligação (articuladores lógicos: conjunções e locuções conjuncionais);
- localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar, locuções adverbiais);
- as diferentes partes de um texto, relacionadas com as diferentes ideias, temas ou subtemas nele tratados;
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem.

b) Como?

Utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos

Pode-se, por exemplo, com o auxílio de um lápis bicolor, utilizar as cores vermelha e azul para assinalar diferentes aspectos:

- os títulos (sublinhado duplo vermelho);
- palavras ou frases que apresentam as ideias principais (sublinhado normal vermelho);
- elementos de ligação, localizadores temporais e/ou espaciais (sublinhado duplo azul);
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem (sublinhado normal azul).

Utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais

Podemos ainda indicar outros processos baseados no sublinhado através da utilização de diversos sinais e marcas, como os seguintes:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">○ - para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;□ - para destacar as etapas, fases fundamentais, classificações, etc.;→ - para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;___ - para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse; - para sublinhar frases ou parágrafos que interessa destacar;== - para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.[- para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas);(*) - para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem. |
|--|

Todos estes sinais podem ser combinados com diferentes cores.

Concluindo, podemos dizer que, considerando os diferentes aspectos que foram enumerados e as formas apresentadas, deve cada indivíduo adaptá-los à sua maneira de ser e de funcionar, por forma a poder rentabilizar ao máximo esta estratégia.

TOMADA DE NOTAS (TDN)

As situações que podem conduzir os indivíduos a tomar notas são muito frequentes e variadas: para organizar o dia-a-dia; durante um curso, uma lição ou uma conferência, para mais tarde utilizar num projecto profissional ou para preparar um exame; durante uma conversa, para inquirir, avaliar uma situação de trabalho; durante uma reunião, para fazer o ponto da situação; a partir de documentos, para preparar uma exposição; para escrever um relatório, um ensaio; etc.

A TDN é uma estratégia que está ao alcance de todos e não exige qualidades excepcionais, chegando a parecer suficientemente familiar e quotidiana para que quem toma notas pense saber fazê-lo espontaneamente e com eficácia.

Contudo, com frequência, os alunos sentem dificuldades ao realizar esta actividade – que raramente é ensinada –, apesar de ela ser indispensável para auxiliar a aprendizagem.

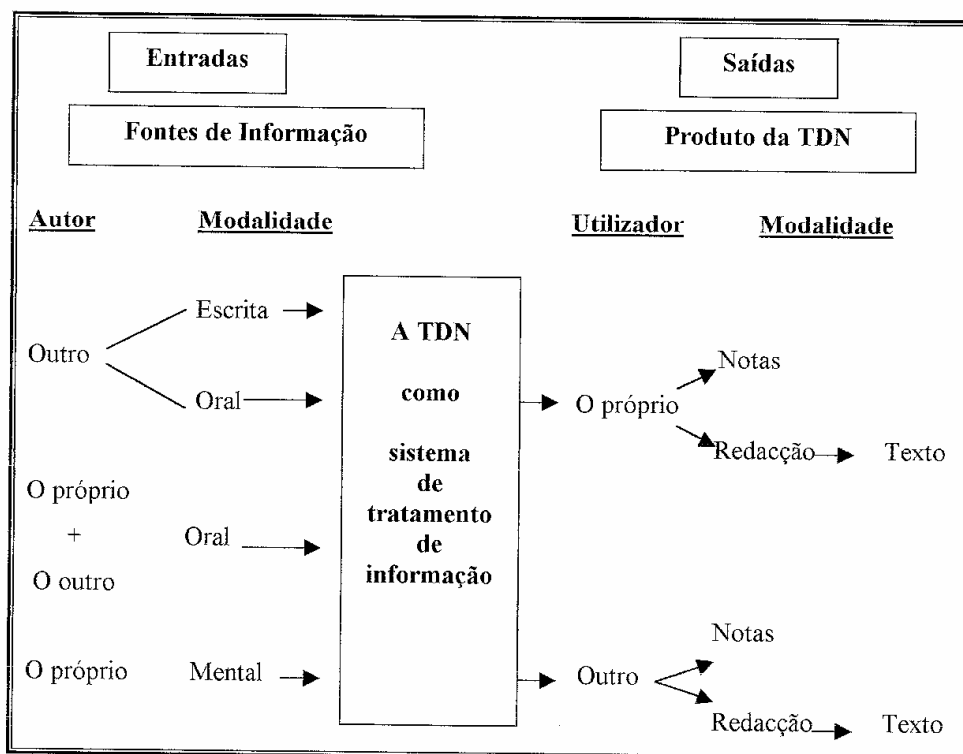
1- Em que consiste?

A TDN é uma estratégia através da qual um indivíduo apreende um conjunto de informações e as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado.

Contudo a TDN não se confina à capacidade de o indivíduo transcrever um determinado conjunto de informações. Ela implica uma selecção e hierarquização das informações a registar.

Annie Piolat (2001, 7) diz-nos que «la PDN peut être entendue comme l'activité cognitive réalisée par les noteurs pour stocker par écrit des informations lues ou entendues qu'ils jugent importantes et pertinentes. Pour opérer ces activités de sélection et transcription, les noteurs développent des stratégies variées suffisamment conscientes pour qu'ils puissent en faire état.»

Esta actividade cognitiva pode ser entendida como um sistema de tratamento de informação com várias componentes, como se representa no quadro que se segue.



Quadro 1: Esquema do processo de TDN como sistema de tratamento de informação (Adaptado a partir de Simonet & Simonet:2001, 15)

A TDN implica escutar ou ler, assimilar, compreender e seleccionar, distinguindo-se, como nos diz Florence Le Bras (1992, 70), o essencial («c'est tout ce qui concerne directement votre sujet») do acessório («des informations [...] qui tournent autour de votre sujet sans avoir de relation directe et étroite avec lui.»). O essencial deverá ser retido e o acessório, eliminado.

Portanto, esta estratégia põe em jogo vários mecanismos: motivação (condição necessária a toda a aprendizagem), atenção, compreensão (capacidade de análise, sentido crítico, capacidade de síntese, competência linguística), rapidez e exploração (retomar as notas a fim de verificar eventuais lacunas, imprecisões, incorrecções) (cf. Le Bras:1992, 37).

2- Finalidades da TDN (Para quê?)

Há variadas situações da vida quotidiana, quer relacionadas com assuntos profissionais, quer com assuntos pessoais, que podem conduzir à necessidade de tomar notas. Podemos referir como exemplos: coordenar uma reunião, participar numa reunião, assistir a uma conferência, conduzir uma entrevista profissional, ler um documento, preparar uma exposição oral ou um texto escrito.

Ora, os objectivos do recurso à TDN, em cada uma destas situações, serão diferentes.

Há notas que se destinam a permanecer como notas e outras que se destinam a preparar outro texto, oral ou escrito.

Em todas estas situações, a TDN, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir.

Por outro lado, a retoma das notas é crucial para reforçar a estruturação dos conhecimentos.

3- Modalidades da TDN

a) Tirar notas de quê?

Não há uma resposta única a esta pergunta.

O objecto da TDN depende do assunto, das fontes, do contexto, dos objectivos, dos conhecimentos que o autor ou o destinatário tem sobre o assunto, dos seus centros de interesse.

De acordo com estas variáveis, podemos tirar notas apenas sobre a estrutura, notas mais ou menos selectivas ou notas exaustivas.

Contudo, como nos diz Florence Le Bras (1992, 70), «Il est impossible de noter tout (...) et il est absurde de relever tout ce qui est écrit dans un texte.»

Segundo Florence Le Bras (1992, 70), «Prendre des notes, c'est retenir l'essentiel, et par conséquent éliminer l'accessoire». Logo, a TDN deverá incidir sobre o essencial, sobre a informação relevante em função do seu objectivo, quer seja feita a partir de uma

situação de oralidade (conversa, reunião), quer a partir da observação de uma situação, quer a partir dos próprios pensamentos, quer ainda a partir de um texto escrito.

Pode-se tirar notas do que é dito ou do que é lido, mas também, paralelamente, do que se pensa.

b) Como tirar notas

Segundo Jorge Augusto Silva Antão (2000, 28), «podemos tomar notas usando vários processos: fazer pequenos resumos, registando em frases as ideias principais do texto; escrever palavras-chave que representem as ideias fundamentais do texto e que permitam posteriormente a sua reconstituição (...); fazer esquemas usando pequenas frases e palavras-chave, procurando estabelecer e visualizar as relações, correspondências e hierarquias entre essas palavras e frases.»

As notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, em função das cores, em função da sua origem, etc.

Mas são sempre constituídas por informação seleccionada e condensada.

A selecção de uma modalidade de TDN pode depender de vários factores, como, por exemplo, a fonte de informação ou os objectivos da TDN, entre outros.

Nada obriga a ser fiel a uma única modalidade de TDN e, muitas vezes, a melhor actuação reside em conciliar várias modalidades.

Tendo em conta estes aspectos, na TDN, devemos ter em consideração vários princípios:

- 1- Adequar a TDN à utilização que se pretende dar às notas;
- 2- Seleccionar a modalidade mais adequada em função da fonte, do assunto, dos objectivos e das características de cada indivíduo;
- 3- Distinguir o essencial do acessório (o primeiro inimigo da TDN eficaz é a passividade);
- 4- Conseguir o ponto de equilíbrio entre o anotar muito e o muito pouco;
- 5- Utilizar abreviaturas (escrever o máximo de informação num mínimo de palavras);
- 6- Retomar as notas pouco tempo depois de as ter escrito (para clarificar,

completar, comentar, reestruturar – corrigir o plano -, rectificar e sintetizar as notas);

7- Organizar as notas (hierarquizar e passar as notas a um texto estruturado).

Para uma TDN eficaz, temos ainda que ter à mão algum material.

Assim, para suporte dos registos, podemos utilizar papel em branco (caderno, folhas soltas, fichas, “Post-it”), podemos utilizar o documento que é objecto de leitura (margens, “Post-it”) ou ainda o computador.

Como instrumentos de escrita, podem-se utilizar canetas de várias cores, que permitem uma melhor visualização na sua revisão (por exemplo, o verde para os títulos, o vermelho para as citações, o preto para as sínteses e para as palavras-chave e o azul para os comentários).

Convém salientar o facto de haver vantagens em se utilizar o material de escrita (suporte dos registos e instrumentos de escrita) com que se está mais familiarizado, dado que isso traz vantagens ao nível do ritmo da TDN. Por outro lado, para tomar notas no texto que serve de fonte de informação, convém utilizar um lápis preto, para se poder apagar, se for necessário.

Bibliografia

- ANTÃO, Jorge Augusto Silva (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto, Edições ASA.
- CHEVALIER, Brigitte (1992). *Lecture et prise de notes. Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail*. Paris, Éditions Nathan.
- COSTA, Maria Armanda (1992). "O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico" in DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, PEREIRA, Dília R., MATA, Ana I., COSTA, Maria Armanda, PRISTA, Luís e DUARTE, Inês, *Para a Didáctica do Português - Seis estudos de Linguística*. Lisboa, Edições Colibri, pp. 75-117.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra, Almedina.
- DUARTE, Isabel Margarida (org.) (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto, Edições ASA.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto, Edições ASA (trad.).
- LE BRAS, Florence (1992). *Comment prendre des notes*. Alleur, Marabout.
- LOPES DA SILVA, Adelina & SÁ, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Porto Editora.
- PIOLAT, Annie (2001). *La prise de notes*. Paris, PUF.
- SIMONET, Renée & SIMONET, Jean (2001). *La prise de notes intelligente*. Paris, Éditions d'Organisation.
- SOLE, Isabel (1998). *Estratégias de lectura*. Barcelona, ICE.
- TOMÁS, Maria C. de la Torre (s.d.). *Técnicas de Estudo*. Lisboa, Editorial O Livro (trad.).

Transparências



**Quem é?
O que fez?
Quando viveu?
Onde viveu (vive)?
Com quem viveu (vive)?**

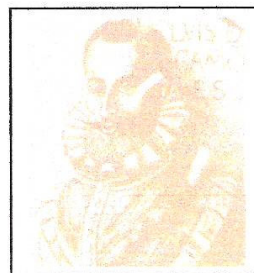
Nasci Pobre e Pobre Sou

Transp.2-A

*Alinhou em dez cantos a epopeia marítima dos portugueses.
Num apanhado de perguntas e respostas, temos a sua vida.*

Encontrámos Luís Vaz de Camões doente, na sua casa da Mouraria. Morreu feliz, abraçado a “Os Lusíadas”. Esta data passou à história: o 10 de Junho é dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas.

Luís Vaz de Camões, venho do século XX, no limiar do novo milénio, para saber um pouco mais sobre a sua vida. Os registos são controversos, mas a curiosidade sobre a sua vida permanece, quatro séculos depois...



A minha vida está nas entrelinhas dos escritos que deixei.

Nem por isso. A data e o local do seu nascimento permanecem uma incógnita...

Parece que foi em Lisboa, no ano de 1524 ou 25. Minha mãe morreu no parto e fui educado por uma ama. Descendo de uma família galega com solar em Camones, perto de Baiona, mas nasci pobre e pobre sou.

No entanto, teve uma educação completa. Conheceu os clássicos gregos e latinos, leu muito...

O meu tio Bento Camões, frade e prior do mosteiro de Santa Cruz, está muito ligado à minha educação. Era chanceler da Universidade de Coimbra e graças a ele frequentei a universidade onde, talvez não saiba, desde 1537 os alunos eram obrigados a falar grego e latim.

Fale-nos um pouco dos livros que leu e que o influenciaram...

A “Ilíada”, a “Odisseia” e a “Eneida” foram para mim obras fundamentais, que me fascinaram. Conheci as lendas gregas e romanas, a sua mitologia, fascinei-me com histórias de deuses e deusas. O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda também me encantaram. Conheci autores estrangeiros muito admirados na época, como Ariosto e Petrarca.



Transp.2-B

Falou em deusas. Uma das suas características que passou para a história foi de mulherengo ou, se não gostar da expressão, namoradeiro...

Digamos que me apaixono com facilidade. Não o posso negar, digo-o nos meus poemas. Conquistava as damas nos serões da corte com os meus versos inspirados.

Amores que lhe causaram alguns dissabores...

Respondo-lhe da melhor maneira que sei, em verso: “Que dias há que na alma me tem posto / Um não sei quê, que nasce não sei onde/ Vem não sei como, e dói não sei porquê”.

O amor é desespero? Ansiedade?

“Amor é fogo que arde sem se ver.”

Mas o amor pela infanta D. Maria, filha d’el-rei D. Manuel, foi particularmente doloroso!?

Diz que sabem pouco sobre mim, mas não parece! Começam a irritar-me tantos pormenores...

Talvez porque tenha sido obrigado a partir e a esquecer o seu grande amor em Ceuta...

Sim. Não caí nas graças de D. Catarina, mãe da infanta, e fui afastado para Constância, no Ribatejo. Decidi oferecer-me para servir a pátria em África.

Creio que este é um momento particularmente importante da sua vida: começou a “alinhar” “Os Lusíadas” e perdeu o olho direito em combate...

Ao serviço d’el-rei, lutei contra os mouros para obter territórios e expandir a fé cristã. Num desses recontros fui ferido irreversivelmente. Voltei a Lisboa em 1550. Como já deve saber, entreguei-me a uma vida boémia...

Sim. Parece que se envolvia em brigas e arruaças — o que lhe valeu a alcunha de Trinca-Fortes. A agressão a Gonçalo Borges ficou para a história.

Feri-o no pescoço, junto do cabelo do toutiço. Foi para ajudar dois amigos, que iniciaram a zangada, mas quando deu para o torto puseram-se em fuga.



Transp.2-C

O senhor foi preso?

Estive na prisão do Tronco, em Lisboa. Pedi perdão e fui libertado, mediante o pagamento de quatro mil réis.

Seguiu-se a viagem para a Índia. Já levava na bagagem os manuscritos de “Os Lusíadas”?

Sim, entre outras coisas. Mas foi em Macau, numa gruta, que ultimei o texto. Tinha um cargo de nome pomposo – provedor dos defuntos e ausentes – que me deixava algum tempo livre, na mais completa solidão. Quando o meu barco naufragou, a minha única preocupação foi salvar o meu livro. Tudo o resto ficou nas águas do rio Mekong.

O que sentiu nessa ocasião?

Que era a minha vida que estava em jogo. “Os Lusíadas” são a minha vida.

Como foi o regresso a Lisboa?

Difícil. Tive que pedir dinheiro emprestado a amigos para concluir a viagem. Cheguei a Lisboa exausto e doente. Tive felizmente o apoio de um amigo, Jau, um escravo da ilha de Java. Quantas vezes pedi esmola para podermos ambos sobreviver!

Como se sentiu quando recebeu a autorização d’el-rei D. Sebastião para publicar “Os Lusíadas”?

Exultante. Já posso morrer descansado.

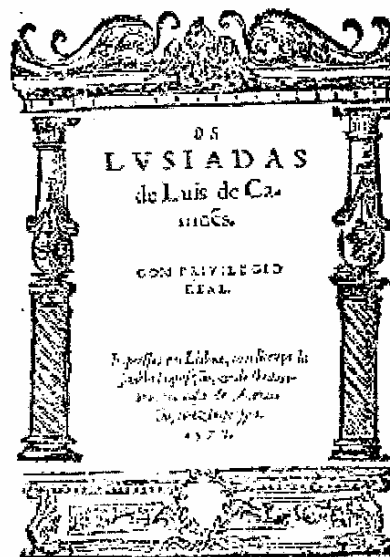
Sempre é verdade que pediu uma audiência a D. Sebastião?

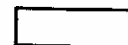
Recebeu-me em Sintra, na quinta da Penha Verde. Pedi-lhe que deixasse ler-lhe o meu poema, Que, aliás, lhe dedicava. El-rei não só me ouviu como ficou entusiasmado por ouvir a história do povo português. Autorizou a publicação da minha obra e concedeu-me uma tença anual de 15 mil réis – que raramente me chegou às mãos.

Esta entrevista de Marina Almeida é imaginária. Foi realizada com base em várias biografias e na obra de Camões.

In *Diário de Notícias*, 25/06/99.

**QUE ASPECTOS CARACTERIZAM,
DE FORMA MAIS MARCANTE,
O SÉCULO XVI EM PORTUGAL?**





LEITURA PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO

A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, e a sua correcta utilização está intimamente relacionada com o sucesso do aluno, revelando-se como óptima auxiliar no estudo.

Ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. A leitura é um meio de aquisição de todo o saber, escolar e extra-escolar.

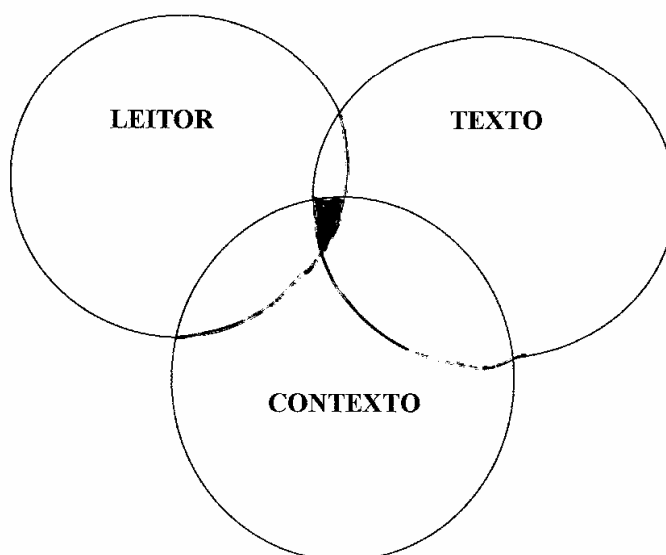
Ser capaz de ler diferentes tipos de texto, com rapidez e eficiência, tornou-se uma competência indispensável para o êxito socio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar e na adaptação social.

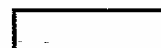
Instâncias intervenientes na leitura

A leitura implica uma relação complexa entre várias instâncias: produção (autor), produto (obra) e (re)produção (leitor).

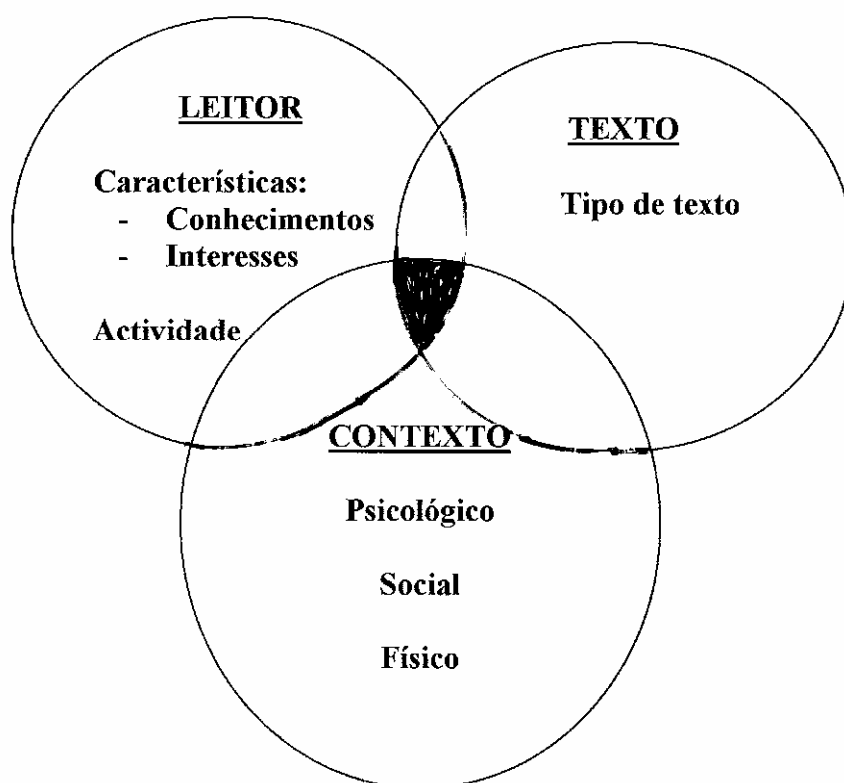
Essa relação é mediada por uma pluralidade de contextos socioculturais, onde essas diversas instâncias se inscrevem.

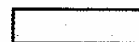
Em suma, as componentes que intervêm na leitura são: o leitor, o texto e o contexto.





Instâncias intervenientes na leitura





Contexto

O contexto engloba todas as condições em que se encontra o leitor, quando entra em contacto com um texto.

Podem-se distinguir o contexto psicológico, social e físico.

O contexto psicológico diz respeito às condições contextuais próprias do leitor (ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura).

O contexto social consiste em todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da leitura (entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares; situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; leituras sem apoio, por oposição a leituras orientadas.)

O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura (ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc.)

Escolhas envolvidas na leitura

▼

operadas

↙ ↘

Momento da escrita

⇓ ⇓ ⇓

Intenção Leitor Suporte
Potencial

**Determinam as
características textuais**

↓ ↓ ↓

**Conteúdo Forma Linguagem
dos textos**

Circunstâncias do leitor

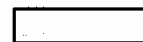
⇓ ⇓ ⇓

Motivações Tempo Espaço
**disponível em que se
encontra**

Restringem o texto

↓

Objectivos pessoais de leitura



Modalidades de leitura

Podemos referir diferentes modalidades de leitura, tendo em conta vários critérios: as finalidades de leitura, os textos envolvidos e o papel dos contextos.

Modalidades		Finalidades
Leitura básica	→	Aprender a ler
Leitura recreativa	→	Distrair
Leitura informativa (Funcional)	→	Recolher informação (aprender)
Leitura aprofundada	→	Analisar o conteúdo de um texto

O mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura.



Leitura aprofundada

A leitura aprofundada é uma base importante para todo o estudo.

Objectivo:

Analisar o conteúdo de um texto, ou seja, explicitar as partes importantes do texto, localizar os elementos informativos, compreender as relações que se estabelecem entre esses elementos e distinguir a sua importância relativa, o seu encadeamento.

Procedimentos:

- a) Fazer uma leitura rápida e superficial;
- b) Mobilizar os conhecimentos prévios;
- c) Questionar;
- d) Fazer uma leitura integral;
- e) Clarificar;
- f) Determinar as diferentes partes do texto;
- g) Procurar identificar palavras-chave;
- h) Encontrar os elementos de ligação;
- i) Recordar o conteúdo do texto;
- j) Confrontar a informação retida com o próprio texto.

SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR)

Sublinhar informação relevante (SIR) é uma das estratégias mais úteis para facilitar a compreensão durante a leitura.

1 - Em que consiste?

Sublinhar consiste em assinalar palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes.

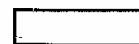
2 - Finalidades do SIR (Para quê)?

A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores.

Ao ler aquilo que sublinhamos, devemos captar o sentido essencial, sem necessidade de recorrer às palavras ou frases que se deixou de sublinhar.

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia, que podem ser:

- 1. distinguir visualmente o que é essencial e o que é acessório, num texto;**
- 2. ajudar a centrar a atenção nos aspectos relevantes do texto;**
- 3. detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;**
- 4. facilitar a recuperação da informação relevante, numa posterior revisão do texto.**



3- Modalidades do Sublinhar Informação Relevante (SIR)

a) O que sublinhar?

O sublinhar informação relevante (SIR) deve ser realizado em simultâneo com a leitura atenta: ao fazer uma leitura atenta, sublinharemos o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão.

Durante a leitura atenta, é possível sublinhar:

- palavras, frases ou partes do texto que apresentam as ideias principais;**
- elementos de ligação (articuladores lógicos: conjunções e locuções conjuncionais);**
- localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar, locuções adverbiais);**
- as diferentes partes de um texto, relacionadas com as diferentes ideias, temas ou subtemas nele tratados;**
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem.**

b) Como sublinhar?

Utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos

Pode-se, por exemplo, com o auxílio de um lápis bicolor, utilizar as cores vermelha e azul para assinalar diferentes aspectos:

- os títulos
- palavras ou frases que apresentam as ideias principais
- elementos de ligação, localizadores
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos

Utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais

Podemos ainda utilizar outros processos baseados no sublinhado através da utilização de diversos sinais e marcas, como os seguintes:

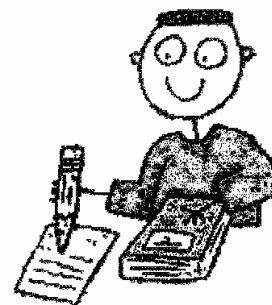
- - para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;
- - para destacar as etapas, fases fundamentais, classificações, etc.;
- - para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;
- - para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse;
- |** - para sublinhar frases ou parágrafos que interessa destacar;
- ==** - para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.
- [** - para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas);
- (*)** - para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem.

Todos estes sinais podem ser combinados com diferentes cores e adaptados à maneira de ser e de funcionar de cada um, por forma a poder rentabilizar ao máximo esta estratégia.

TOMADA DE NOTAS (TDN)

As situações que podem conduzir os indivíduos a tomar notas são muito frequentes e variadas:

- organização do dia-a-dia;
- durante uma aula;
- durante uma conversa;
- durante uma reunião;
- a partir de documentos;
- redacção de um relatório, etc.



1 - Em que consiste?

A TDN é uma estratégia através da qual um indivíduo:

- apreende um conjunto de informações ;
- as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado.

Contudo a TDN não se confina à capacidade de o indivíduo transcrever um determinado conjunto de informações.

A TDN implica uma selecção e uma hierarquização das informações a registar.

2 - Finalidades da Tomada de Notas (TDN) (Para quê?)

Há variadas situações da vida quotidiana, quer relacionadas com assuntos profissionais, quer com assuntos pessoais, que podem conduzir à necessidade de tomar notas.

Ora, os objectivos do recurso à TDN, em cada uma destas situações, serão diferentes.

Há notas que se destinam a permanecer como notas e outras que se destinam a preparar outro texto, oral ou escrito.

Em todas estas situações, a TDN, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir.

Por outro lado, a retoma das notas é crucial para reforçar a estruturação dos conhecimentos.

Portanto, esta estratégia põe em jogo vários mecanismos:

- motivação;**
- atenção;**
- compreensão;**
- rapidez.**

3 – Modalidades de Tomada de Notas

a) Tirar notas de quê?

O objecto da TDN depende

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Assunto Fontes Contexto Objectivos Interesses Conhecimentos Conhecimentos
do autor do destinatário

**Estas variáveis determinam
a modalidade de TDN**

↓ ↓ ↓ ↓
Notas sobre Notas menos Notas mais Notas
a estrutura selectivas selectivas exhaustivas

A TDN deverá incidir sobre o essencial, sobre a informação relevante em função do seu objectivo, quer seja feita a partir de uma situação de oralidade (aula, reunião), quer a partir da observação de uma situação, quer a partir dos próprios pensamentos, quer ainda a partir de um texto escrito.

Pode-se tirar notas do que é dito ou do que é lido, mas também, paralelamente, do que se pensa.

b) Como tirar notas

A selecção de uma modalidade de TDN pode depender de vários factores, como, por exemplo, a fonte de informação ou os objectivos da TDN, entre outros.

As notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, em função das cores, em função da sua origem, etc.

Mas são sempre constituídas por informação seleccionada e condensada.

Para uma TDN eficaz, temos ainda que ter à mão algum material:

Para suporte dos registos	Como instrumentos de escrita
Papel em branco (caderno, folhas soltas, fichas, “Post-it”)	Canetas de várias cores (facilita a revisão) Ex:
O documento que é objecto de leitura (margens, “Post-it”)	- <u>preto</u> para as sínteses e para as palavras-chave
O computador	- <u>verde</u> para os títulos
	- <u>vermelho</u> para as citações
	- <u>azul</u> para os comentários



Princípios para a Tomada de Notas

- 1- Adequar a TDN à utilização que se pretende dar às notas;**
- 2- Seleccionar a modalidade mais adequada em função da fonte, do assunto, dos objectivos e das características de cada indivíduo;**
- 3- Distinguir o essencial do acessório;**
- 4- Conseguir o ponto de equilíbrio entre o anotar muito e o muito pouco;**
- 5- Utilizar abreviaturas (escrever o máximo de informação num mínimo de palavras);**
- 6- Retomar as notas pouco tempo depois de as ter escrito (para clarificar, completar, comentar, reestruturar – corrigir o plano -, rectificar e sintetizar as notas);**
- 7- Organizar as notas (hierarquizar e passar as notas a um texto estruturado).**

Fichas

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO

Língua Portuguesa – 9º Ano

O Renascimento em Portugal

O nosso séc. XVI vai ser marcado por duas grandes linhas de força: uma, de influência estrangeira (contributo do Renascimento europeu, através de viajantes, muitos deles bolseiros); outra, oriunda do contacto com as novas realidades ultramarinas.

A assimilação do Humanismo e do Classicismo vai ser, nos dois casos, realizada sob a égide e protecção da Coroa, tornando-se o Paço o principal foco de cultura.

O nosso principal contributo para a cultura europeia está directamente ligado com a actividade de humanistas portugueses no estrangeiro, como, por exemplo, André de Resende; e com a actividade marítima dos Descobrimentos, no contacto com os outros povos, outras civilizações, outros saberes. Os Descobrimentos contribuem decisivamente para o desenvolvimento do espírito científico, pelo revelar do valor da experiência e da observação directa, bem como pelo desenvolvimento técnico que proporcionavam: a geografia do mundo alargava-se e era, assim, reformulada; a cartografia desenvolvia-se, novas estrelas e constelações se tornavam visíveis; conhecia-se e encontrava-se a maneira de enfrentar novos ventos, novas correntes; a fauna e flora de outras regiões eram estudadas e, nomeadamente esta, aproveitada para a medicina (*Colóquios dos Simples e outras Drogas da Índia* de Garcia da Orta, por exemplo); tomava-se contacto com usos, costumes, concepções religiosas, sociais e filosóficas diferentes das nossas.

Do ponto de vista social e económico, porém, assiste-se entre nós, no séc. XVI, a uma corrupção generalizada dos costumes, como bem no-lo mostra Gil Vicente nas suas peças de teatro: os campos são abandonados, por Lisboa, *que ao cheiro desta canela / o reino nos despoeva* como dizia Sá de Miranda – em Lisboa enriquecia-se rapidamente na actividade comercial.

A nível literário, assistimos, por um lado, a uma lenta assimilação das doutrinas estéticas do classicismo europeu; por outro lado, surge uma vasta literatura de temática marítima – literatura de viagens.

A assimilação das doutrinas do classicismo é possibilitada pelos contactos com a Europa, nomeadamente com a Itália, directamente ou através do conhecimento que nos vinha dos autores castelhanos. Sá de Miranda, de regresso da sua viagem a Itália, em 1520, traz consigo a vontade de um estilo novo, o “dolce stil nuovo”, doce estilo novo, que vai tentar entre nós, compondo éclogas, sonetos, tragédias... António Ferreira virá, seguidamente, proceder à teorização, entre nós, dessas novas doutrinas estéticas: necessidade de aperfeiçoamento formal; defesa e ilustração da língua portuguesa; necessidade de se imitarem os clássicos; culto da razão, da virtude, do autodomínio; condenação de todas as formas de impulsividade: ambição, espírito de aventura, guerra; defesa da liberdade individual e recusa de privilégios de sangue; reafirmação da função social dos Poetas, entendidos como devendo ser conselheiros dos reis. Também ele cultiva a generalidade dos géneros clássicos, produzindo, nomeadamente, uma obra-prima: a tragédia *Castro*.

Do ponto de vista da literatura marcada pelos Descobrimentos, vamos encontrar, além de relatos anónimos de viagens e naufrágios (a nossa *História Trágico-Marítima*), o desenvolvimento da historiografia dos Descobrimentos (*Ásia* de João de Barros, *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses* de Fernão Lopes Castanheda, e outras) e uma obra extraordinária, de carácter picaresco (em que se narram aventuras de um herói): a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto.

Mas os Descobrimentos traziam sobretudo, consigo, a consciência de que se tratava de um empreendimento grandioso que mostrava a capacidade do homem em conquistar o espaço; da confluência das duas linhas de força (por um lado, a assimilação progressiva dos princípios e géneros do classicismo e, por outro, a consciência da importância das viagens marítimas) irá nascer um poema épico: *Os Lusíadas* de Luís de Camões.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 17-19.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO
Língua Portuguesa – 9º Ano

Que aspectos caracterizam, de forma mais marcante, o século XVI em Portugal?

Fonte de informação: _____

Exemplos da forma de registar a fonte de informação:

Ex. 1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora. 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular”. In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento.*, Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2003, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema

?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO

Língua Portuguesa – 9º Ano

FICHA

LEITURA

Importância da leitura para a recolha de informação (na Sociedade do Conhecimento)

A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento, está intimamente relacionada com o sucesso académico do aluno e, ao possibilitar a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, é um meio muito eficaz de desenvolver a autenticidade e a originalidade dos seres que aprendem.

Ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos.

Ser capaz de ler diferentes tipos de texto, com rapidez e eficiência, tornou-se uma competência indispensável para o êxito sócio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar e na adaptação social.

Instâncias intervenientes na leitura

A leitura é uma prática interactiva e intersubjectiva que implica uma relação complexa entre várias instâncias: produção (autor), produto (obra) e (re)produção (leitor).

Essa relação é mediada por uma pluralidade de contextos socioculturais, onde essas diversas instâncias se inscrevem.

Em suma, as instâncias intervenientes na leitura são: o leitor, o texto e o contexto.

Leitor

O leitor aborda a actividade de leitura com as características que possui, independentemente das situações de leitura, ou seja, com os conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo de que dispõe e com os interesses que manifesta.

Essas características que o leitor possui permitem-lhe levantar hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito e sobre o sentido do texto.

Texto

Uma outra variável da leitura é, como dissemos, o texto. O leitor pode reagir e comportar-se de maneira diferente, conforme o tipo de texto que lhe é apresentado.

Contexto

A terceira variável a ter em conta na leitura é o contexto. Este engloba todas as condições em que se encontra o leitor, quando entra em contacto com um texto.

Podem-se distinguir três tipos de contexto: psicológico, social e físico.

O contexto psicológico diz respeito às condições contextuais próprias do leitor (ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura).

O contexto social consiste em todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da leitura (entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares; situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; leituras sem apoio, por oposição a leituras orientadas.)

O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura (ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc.)

Escolhas envolvidas na leitura

- a. Escolhas operadas aquando da escrita (intenção, leitor potencial, suporte, etc.) – que determinam as características textuais (o conteúdo, a forma e a linguagem dos textos);
- b. Escolhas operadas pelas circunstâncias do leitor (as motivações do leitor, o tempo de que ele dispõe, o espaço em que se encontra) – que restringem o texto aos seus objectivos pessoais de leitura.

Modalidades de leitura

Podemos referir diferentes modalidades de leitura, tendo em conta vários critérios: as finalidades de leitura, os textos envolvidos e o papel dos contextos.

Modalidades	Finalidades
Leitura básica	Aprender a ler
Leitura recreativa	Distrair
Leitura informativa (Funcional)	Recolher informação (aprender)
Leitura aprofundada	Explicitar as partes importantes de um texto Compreender as relações entre essas partes Distinguir a sua importância relativa

O mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura.

Leitura aprofundada

A leitura aprofundada é uma base importante para todo o estudo.

Objectivo

Analisar o conteúdo de um texto, ou seja, explicitar as partes importantes do texto, localizar os elementos informativos, compreender as relações que se estabelecem entre esses elementos e distinguir a sua importância relativa, o seu encadeamento.

Procedimentos

a) Fazer uma leitura rápida e superficial.

b) Mobilizar os conhecimentos prévios. (Pensar naquilo que já se leu, viu, ou ouviu e, portanto, se sabe sobre o assunto do texto que se pretende ler. Este procedimento permite relacionar os conhecimentos anteriores com os novos. Dificilmente alguém não sabe absolutamente nada sobre um assunto.)

c) Questionar. (Formular questões, relacionadas com as expectativas do leitor em relação ao texto, que o orientem, durante a leitura, no sentido de reter os elementos mais significativos.)

d) Fazer uma leitura integral. (Procurar ler todo o texto sem fazer interrupções por causa de palavras ou aspectos menos claros. A totalidade do texto permite, por vezes, compreender partes que anteriormente pareciam incompreensíveis.)

e) Clarificar. (Resolver as dificuldades que possam permanecer depois de concluída a leitura de todo o texto.)

f) Determinar as diferentes partes do texto.

g) Procurar identificar palavras-chave. (Localizar palavras indispensáveis para compreender e reter o sentido principal do texto, palavras que permitem, posteriormente, recuperar facilmente a informação mais importante desse texto.)

h) Encontrar os elementos de ligação. (Localizar e assinalar palavras ou expressões que indicam as relações entre os diferentes elementos do texto e que permitem saber se o autor desenvolve, compara, deduz, conclui, etc.)

i) Recordar o conteúdo do texto.

j) Confrontar a informação retida com o próprio texto.

SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR)

Face a uma determinada tarefa, as pessoas podem utilizar métodos diferentes para a resolver, por vezes obtendo idênticos resultados, mas nem sempre com os mesmos custos.

Uma das estratégias mais úteis para facilitar a compreensão, durante a leitura, consiste em identificar os aspectos relevantes dos textos e assinalá-los, de modo a, posteriormente, serem organizados em função de diferentes objectivos.

1 - Em que consiste “Sublinhar Informação Relevante”?

Sublinhar consiste em destacar partes do texto, consideradas como mais importantes, para, a partir delas, poder recuperar mais rapidamente o sentido de todo o texto.

2 – Finalidades do “Sublinhar Informação Relevante” (Para quê)?

Quando se sublinha, deve-se ter em conta o facto de que essa actividade serve para alguma coisa.

A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores.

Tendo em conta as observações anteriores, facilmente perceberemos que, ao ler aquilo que sublinhamos, devemos captar o sentido essencial, sem necessidade de recorrer às palavras ou frases que se deixou de sublinhar.

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia, que podem ser:

- 1) Distinguir visualmente o que um texto tem de importante e o que tem de acessório;
- 2) Ajudar a centrar a atenção nos aspectos relevantes do texto;
- 3) Detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;
- 4) Facilitar a recuperação da informação relevante, numa posterior revisão do texto, quando se voltar a ler as partes sublinhadas do texto.

3- Modalidades do “Sublinhar Informação Relevante” (SIR)

a) O que sublinhar

Tão importante como conhecer as finalidades do “sublinhar informação relevante” é saber o que sublinhar.

O “sublinhar informação relevante” deve ser realizado em simultâneo com a leitura atenta: ao fazer uma leitura atenta, sublinharemos o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão.

Durante a leitura atenta, é possível sublinhar:

- Palavras, frases ou partes do texto que se referem às ideias principais;
- Elementos de ligação (articuladores lógicos: conjunções e locuções conjuncionais);
- Localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar, locuções adverbiais);
- As diferentes partes de um texto, relacionadas com as diferentes ideias, temas ou subtemas nele tratados;
- Aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem.

b) Como sublinhar?

Utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos

Pode-se, por exemplo, com o auxílio de um lápis bicolor, utilizar as cores vermelha e azul para assinalar diferentes aspectos:

- **Os títulos**
- palavras ou frases que se referem às ideias principais
- elementos de ligação, localizadores
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos

Utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais

Podemos ainda utilizar outros processos baseados no sublinhado através da utilização de diversos sinais e marcas, como os seguintes:

- - para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;
- - para destacar as etapas, fases fundamentais, classificações, etc.;
- - para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;
- - para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse;
- | - para sublinhar frases ou parágrafos que interessa destacar;
- == - para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.
- [- para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas);
- (*) - para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem.

Todos estes sinais podem ser combinados com o recurso a diferentes cores e adaptados à maneira de ser e de funcionar de cada um, por forma a poder rentabilizar ao máximo esta estratégia.

TOMADA DE NOTAS (TDN)

As situações que podem conduzir os indivíduos a tomar notas são muito frequentes e variadas:

- para organizar o dia-a-dia;
- durante uma aula, um curso ou uma conferência, para mais tarde utilizar num projecto profissional ou para preparar um exame;
- durante uma conversa, para inquirir, avaliar uma situação de trabalho;
- durante uma reunião, para fazer o ponto da situação;
- a partir de documentos, para preparar uma exposição;
- para escrever um relatório, um ensaio, etc.

1 - Em que consiste?

A tomada de notas é uma estratégia através da qual um indivíduo:

- apreende um conjunto de informações ;
- as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado.

Contudo, a tomada de notas não se confina à capacidade de o indivíduo transcrever rapidamente um determinado conjunto de informações, utilizando um código gráfico que permita aumentar a velocidade de registo.

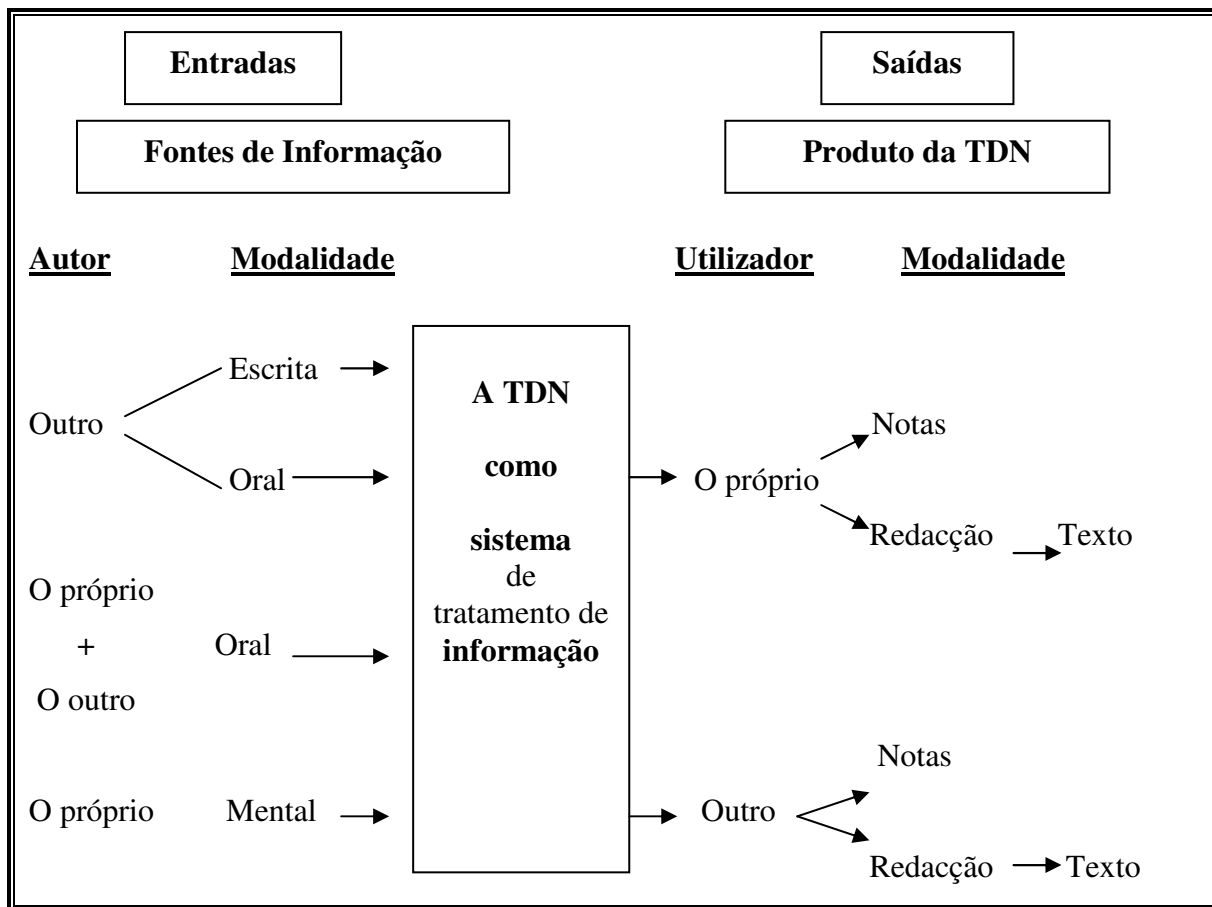
Ela implica:

- escutar ou ler;
- assimilar;
- compreender;
- seleccionar, distinguindo-se o essencial do acessório (o essencial deverá ser retido e o acessório, eliminado).

Implica, portanto, uma selecção e hierarquização das informações a registar e põe em jogo vários mecanismos:

- motivação;
- atenção;
- compreensão;
- rapidez.

Esta actividade cognitiva pode ser entendida como um sistema de tratamento de informação com várias componentes, como se representa no quadro que se segue.



2 - Finalidades da tomada de notas (Para quê?)

Há diversas situações da vida escolar e da vida quotidiana, quer relacionadas com assuntos profissionais, quer com assuntos pessoais, que podem conduzir à necessidade de tomar notas.

Ora, os objectivos do recurso à tomada de notas, em cada uma destas situações, podem ser comuns ou diferentes.

Há notas que se destinam a permanecer como notas e outras que se destinam a preparar outro texto, oral ou escrito, ou seja, podem destinar-se a construir um plano suficientemente detalhado para poder servir de suporte a uma exposição, a um debate, a uma revisão ou, simplesmente, guardar uma recordação escrita da leitura.

Em todas estas situações, a tomada de notas, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir.

Por outro lado, a retoma das notas é crucial para reforçar a estruturação dos conhecimentos.

3 – Modalidades da tomada de notas

a) Tirar notas de quê?

Não há uma resposta única a esta pergunta.

O objecto da tomada de notas depende das fontes, do contexto, dos objectivos, do assunto, dos conhecimentos que o autor ou o destinatário tem sobre o assunto e dos seus centros de interesse.

De acordo com estas variáveis, podemos tirar notas apenas sobre a estrutura, notas mais ou menos selectivas ou notas exaustivas.

A tomada de notas deverá incidir no essencial, na informação relevante em função dos objectivos dessa tomada de notas, quer seja feita a partir de uma situação de oralidade (conversa, reunião), quer a partir da observação de uma situação, quer a partir dos próprios pensamentos, quer ainda a partir de um texto escrito. De facto, pode-se tirar notas do que é dito ou do que é lido, mas também, paralelamente, do que se pensa.

b) Como tirar notas

A selecção de uma modalidade de tomada de notas pode depender de vários factores, como, por exemplo, a fonte de informação ou os objectivos da tomada de notas, entre outros.

As notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, em função das cores, em função da sua origem, etc.

Mas são sempre constituídas por informação seleccionada e condensada.

Para uma tomada de notas eficaz, temos ainda que ter à mão algum material:

Para suporte dos registos	Como instrumentos de escrita
Papel em branco (caderno, folhas soltas, fichas, “Post-it”)	Canetas de várias cores (facilita a revisão) Ex:
O documento que é objecto de leitura (margens, “Post-it”)	- preto para as sínteses e para as palavras-chave
O computador	- verde para os títulos
	- vermelho para as citações
	- azul para os comentários

Tendo em conta estes aspectos, na tomada de notas, devemos ter em consideração vários princípios:

- 1- Adequar a tomada de notas à utilização que se pretende dar às notas;
- 2- Seleccionar o método mais adequado em função da fonte, do assunto, dos objectivos da tomada de notas e das características do anotador;
- 3- Distinguir o essencial do acessório (o primeiro inimigo da tomada de notas eficaz é a passividade);
- 4- Conseguir o ponto de equilíbrio entre o anotar muito e o muito pouco;
- 5- Utilizar abreviaturas (escrever o máximo de informação num mínimo de palavras);
- 6- Retomar as notas pouco tempo depois de as ter escrito (para clarificar, completar, comentar, reestruturar – corrigir o plano -, rectificar e sintetizar as notas);
- 7- Organizar as notas (hierarquizar as notas e convertê-las num texto estruturado).

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO

Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha Informativa A

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

O Género Épico

O género épico remonta à antiguidade grega e latina, sendo os seus expoentes máximos, na Antiguidade, Homero e Virgílio.

Trata-se de um género narrativo, em verso, destinado a celebrar feitos grandiosos de heróis fora do comum, reais ou lendários, em estilo elevado. Tem, pois um fundo histórico, ainda que se não trate de narrativas históricas: com efeito, normalmente, a base histórica de poemas como a *Iliada*, a *Odisseia* ou a *Eneida* perde-se por detrás da sua transfiguração estética, poética, sob a forma de narrativas de lendas e mitos ligadas a esses acontecimentos históricos – a guerra de Tróia, a fundação de Roma ...

A epopeia visa celebrar feitos grandiosos de um herói ou heróis, reais ou lendários, como ficou dito, mas integrantes de grupos étnicos cujas tradições e história assumem e são, assim, celebrados poeticamente.

De notar que o género épico é um género narrativo, o que exige, na sua estrutura (construção) a presença de uma acção ou enredo, desempenhada por personagens, num determinado tempo e espaço.

O estilo é elevado e grandioso e o género possui uma estruturação própria, cujos principais aspectos são:

- existência de uma Proposição em que o autor apresenta a matéria do seu poema;
- existência de uma Invocação às Musas ou outras divindades e entidades míticas protectoras das artes;
- uma Dedicatória (facultativa);
- uma Narração *in medias res*, isto é, em que a acção não é narrada pela ordem cronológica dos acontecimentos, mas se inicia já no decurso dos mesmos acontecimentos, sendo a parte inicial narrada posteriormente, num processo de retrospectiva, ou flash-back, ou analepse, pelo próprio herói;
- inclusão de Profecias;
- presença da mitologia greco-latina, contracenando heróis mitológicos e heróis humanos. Constrói-se assim um sistema alegórico.

A grande dificuldade em fazer “renascer” o género épico estava a conciliar uma visão grega, de base mítica e pagã, com uma visão largamente informada pela religião cristã que era a dos europeus do séc. XVI. A epopeia implicava uma cosmovisão de base mítica, dificilmente conciliável com a dos homens que, no séc. XVI, pretendiam retomá-la como género.

Conseguir a epopeia de assunto moderno e cristão seria tarefa por muitos tentada (Tasso, Ariosto...), mas só realizada por Camões.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender “Os Lusíadas”*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 20-21

“OS LUSÍADAS” E A MITOLOGIA

Um dos entraves ao entendimento de “Os Lusíadas” passa por esta palavra: MITOLOGIA. Torna-se imperioso decifrar o seu sentido e pesar o seu valor na obra.

Diz o dicionário que Mitologia é “a história das divindades do paganismo; conjunto de fábulas; explicação dos mitos”. No nosso estudo, entra, sem dúvida, a definição “história das divindades do paganismo”, pois nenhum poeta alcançou reconstituir, em beleza, esse mundo como Camões.

Os Gregos e os Romanos adoraram vários deuses – eram povos politeístas. Quando surgiu e se implantou o Cristianismo, os seus seguidores consideraram pagãos aqueles adoradores de falsos deuses – idólatras, adoradores de ídolos.

Na *Odisseia*, na *Iliada* e na *Eneida*, abundam esses deuses que Luís de Camões integra na sua obra, emprestando-lhes arte, beleza e graciosidade. Camões “põe os deuses fingidos do paganismo ao serviço da grande aventura dos Portugueses e fá-lo com preocupações estéticas que de facto se não frustram”.

Os deuses em *Os Lusíadas* fizeram-se símbolos que valorizam a obra; agentes que discutem e decidem, se opõem e auxiliam, choram e enaltecem. Os deuses conferem unidade a *Os Lusíadas*, de tal maneira que sem eles não poderíamos falar de um todo harmonioso; criam uma intriga com princípio, desenvolvimento e desenlace, conferindo-lhe integridade; embelezam a acção e quebram a monotonia, fazendo da variedade uma das características essenciais ao poema épico cujo assunto é, por natureza, real e histórico.

Camões, quando, pela voz dos seres humanos, Vasco da Gama e Paulo da Gama, sente necessidade de recorrer ao divino, chama pela “Divina Guarda”, dirige-se à “Potestade Divina”, invoca “Aquele que a salvar o mundo veio”. Por isso, dizemos abertamente que Camões não crê nesses seres mitológicos. Camões acredita no verdadeiro Deus, no Deus dos Cristãos. Ao valer-se dos deuses para criar o mundo harmonioso de *Os Lusíadas*, pretende afirmar-se como renascentista e como clássico.

Pelo exposto e porque o poema *Os Lusíadas* é um relato em verso, grandiloquente, dos feitos históricos, de interesse nacional e universal, bem podemos defini-lo como épico. Na verdade, a narração da História de Portugal, em geral, e a descoberta do caminho marítimo para a Índia, em particular, atribuem a *Os Lusíadas* um carácter autenticamente histórico. **A divisão em cantos (dez), o canto em estâncias de oito versos (oitavas) e o verso composto por dez sílabas métricas (decassílabos heróicos) traduzem que *Os Lusíadas* obedecem perfeitamente à estrutura externa do poema épico.** Quanto à estrutura interna de *Os Lusíadas*, o poema abrange quatro partes: **Proposição, Invocação, Dedicatória e Narração.**

Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Língua Portuguesa – 9º Ano de Escolaridade*. Porto, Porto Editora, 2000, p. 225.

NARRATIVA EM VERSO

A epopeia é uma narrativa, geralmente em estrutura de poema, que enaltece os feitos extraordinários de um herói ou de um povo, feitos esses que têm interesse histórico-comunitário.

Entre as epopeias mais conhecidas destacam-se a *Iliada* e a *Odisseia*, epopeias primitivas, que são longas narrativas orais de feitos considerados heróicos, realizados por homens dotados de força superior – Aquiles e Ulisses, respectivamente –, demonstrada no campo das batalhas. São as epopeias do povo grego.

A *Eneida*, poema de imitação dos modelos gregos, é, por excelência, o modelo de *Os Lusíadas*. O povo romano orgulha-se da sua epopeia, pois é da região do Lácio, para onde Eneias transportou os deuses ancestrais, que terão resultado a raça e as línguas latinas.

Quanto a *Os Lusíadas*, ao contrário de Homero e de Virgílio, Camões não escolheu um herói individual para a sua epopeia. Encontrou uma palavra que, por si, anuncia a história de todo o seu povo glorioso: Os Lusíadas, ou seja, os Portugueses. A descoberta geográfica de que uma nova era tinha começado.

Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Língua Portuguesa – 9º Ano de Escolaridade*. Porto, Porto Editora, 2000, p. 218.

Camões e os humanistas

A importância do reconhecimento e prática do latim literário não está apenas na possibilidade de leitura directa dos escritores de Roma, cuja influência, principalmente dos poetas da época de Augusto, como Virgílio, Horácio e Ovídio avulta, quer nos *Lusiadas*, quer na Lírica de Camões. Esses e outros escritores latinos encontram-se, por vezes, nas notas de Epifânio aos *Lusiadas* ou nas de Faria e Sousa aos *Lusiadas* e à *Lírica*.(...)

A leitura dos humanistas está bem comprovada em Camões. Nas *Fontes dos Lusiadas*, José Maria Rodrigues dedicou capítulos ao português André de Resende e aos italianos Boccaccio e Marcantonio Sabellico, mas cita muitos outros que – é convicção sua – Camões leu. Entre os nacionais, Manuel da Costa, Jorge Coelho e Diogo de Teive; entre os estrangeiros, George Buchanan, Flávio Biondo, Giorgio Merula, Mateus de Pisano, Bartolomeu Platina, Jacopo Sannazaro e Lourenço Valla.

Por outro lado, é um erro imaginar que os humanistas se limitavam a ler, decorar e imitar os escritores latinos.

O Renascimento caracteriza-se pela infinita curiosidade perante a vida. Essa é uma das razões da popularidade de um autor como Plínio-o-Antigo que percorreu o Império Romano, nas diferentes funções públicas que desempenhou, anotando infatigavelmente todas as novidades que encontrava.(...)

À imitação de Plínio, os humanistas ou, pelo menos, muitos deles, observam e anotam. Não foi por acaso que o médico Garcia de Orta, que era também Mestre em Artes, estudou as plantas orientais. Essa tradição existia entre os humanistas, como pode ler-se na autobiografia em latim que Diogo de Teive escreveu em Lisboa, quando prisioneiro da Inquisição. Nas horas livres dos feriados – informa Teive – ele e os colegas, acompanhados de alguns alunos, percorriam os campos dos arredores de Coimbra, estudando as plantas.(...)

A Geografia e a História eram também paixões dos humanistas, e estas duas disciplinas estão abundantemente documentadas em Camões, que aos humanistas foi buscar elementos, como pode ver-se nas já citadas *Fontes dos Lusiadas*. Para dar um exemplo, José Maria Rodrigues mostrou como Camões é muito mais exacto que o cronista Rui de Pina, ao descrever a intervenção da esquadra de cruzados estrangeiros que participou na conquista de Silves, no tempo de D. Sancho I. É que, segundo o Doutor Rodrigues, o nosso poeta lera Bartolomeu Platina, *De uitis ac gestis Summorum Pontificum* (*Sobre as vidas e feitos dos Sumos Pontífices*), onde tal acção militar é descrita com pormenores ignorados de Rui de Pina.

Darei outro exemplo. As referências à China em *Os Lusiadas* lembram o final do livro III do diálogo *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, publicado em Coimbra, em 1549, e ainda não traduzido para português em nossos dias. (...)

No *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, encontra-se o culto da justiça entre os chineses, tratado com tal desenvolvimento e tão grande encómio, que se fica com a impressão de que o ensaísta português viu na China uma espécie de utopia onde haviam sido eliminados os vícios que dominavam a vida portuguesa sua contemporânea. Naturalmente, não excluo que Camões possa ter lido Castanheda (IV, 21) ou João de Barros, *Déc.*, III, 7, nem o que decerto terá ouvido sobre a China nas conversas em Goa.

Américo da Costa Ramalho, «Camões e os humanistas», in *Camões no seu tempo e no nosso*, Coimbra, Almedina, 1992, pp.123-128.

Os Lusíadas
Canto Primeiro

1

As armas¹, e os barões² assinalados
Que, da ocidental praia lusitana³,
Por mares nunca dantes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana⁴,
Em perigos e Guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino⁵, que tanto sublimaram;

2

E também as memórias gloriosas⁶
Daqueles reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas⁷
De África e de Ásia andaram devastando;
E aqueles que por obras valerosas⁸
Se vão da lei da morte libertando⁹:
- Cantando espalharei por toda a parte,
Se a tanto me ajudar engenho e arte¹⁰.

3

Cessem do sábio Grego¹¹ e do Troiano¹²
As nevegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro¹³ e de Trajano¹⁴
A fama das vitórias que tiveram;
Que¹⁵ eu canto o peito ilustre Lusitano¹⁶
A quem Neptuno¹⁷ e Marte¹⁸ obedeceram.
Cesse tudo o que a Musa¹⁹ antiga canta,
Que¹⁵ outro valor mais alto se alevanta.

¹ guerreiros;

² homens ilustres;

³ Portugal = Lusitânia > Lusitanos e Lusíadas > Luso;

⁴ antigo nome de Ceilão, ilha no mar das Índias descoberta pelos portugueses em 1507;

⁵ império português na Ásia;

⁶ proezas de renome;

⁷ terras não cristãs;

⁸ feitos extraordinários;

⁹ se vão immortalizando;

¹⁰ talento e eloquência;

¹¹ Ulisses, herói cantado por Homero na *Odisseia*;

¹² Eneias, herói cantado por Virgílio na *Eneida*;

¹³ Alexandre Magno, rei da Macedónia;

¹⁴ imperador romano;

¹⁵ conjunção causal equivalente a porque;

¹⁶ o valor português;

¹⁷ deus do mar;

¹⁸ deus da guerra;

¹⁹ Poesia. A musa da epopeia e da eloquência era Calíope.

Camões, Luís Vaz de. "Os Lusíadas", I, 1-3. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Lingua Portuguesa – 9º Ano de Escolaridade*. Porto, Porto Editora, 2000. p. 226

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO
Língua Portuguesa – 9º Ano
Ficha de Trabalho A

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
Data: ____/____/____

O que é uma epopeia e quais as suas características?

Instruções:

- 1- Combinar com os colegas de grupo qual o texto que cada um vai trabalhar.
- 2- Ler silenciosa e rapidamente o texto que lhe foi distribuído, de modo a encontrar informação relevante sobre a questão apresentada.
- 3- Apresentar o texto lido aos restantes elementos do grupo e expressar a opinião sobre a sua importância relativamente à questão apresentada.
- 4- Seleccionar os textos relevantes para responder à questão apresentada e justificar a selecção feita.
- 5- Sublinhar, nos textos seleccionados, informação relevante sobre a questão apresentada.
- 6- A partir dos textos seleccionados, tirar as notas consideradas importantes para redigir um texto com a resposta à questão apresentada.
- 7- Apresentar a informação sublinhada e as notas tiradas aos restantes elementos do grupo.
- 8- Discutir os resultados das actividades de leitura, para chegar a um consenso.
- 9- Organizar a informação seleccionada por forma a redigir um texto sobre a questão apresentada.
- 10- Redigir um texto que responda à questão apresentada, tendo por base a informação obtida a partir dos textos seleccionados.

Fonte de informação: _____

Exemplos:

Ex.1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular”. In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento*, Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2000, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO
Língua Portuguesa – 9º Ano
Ficha Informativa B

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Texto 1

Génese de *Os Lusíadas*

Já no Cancioneiro Geral de Garcia de Resende, publicado em 1516, se apela e exorta ao surgimento de alguém que imortalize as glórias portuguesas inscritas nas acções dos Descobrimentos. Neste mesmo Cancioneiro se incluem poemets de tom épico sobre a matéria da Expansão, elaborados por Luís Anríques e Aires Teles.

Ângelo Poliziano, humanista e poeta italiano do século XV, oferece-se a D. João II para realizar a epopeia portuguesa. Depois de o poeta Sá de Miranda ter regressado da sua viagem a Itália, em 1526, desenvolve-se, no seio dos poetas da sua convivência literária, um incitamento mútuo à realização do poema épico que perpetue a glória dos feitos portugueses. António Ferreira, por exemplo, tomado pela consciência cívica do papel do poeta que bem o caracteriza, exorta Pero de Andrade Caminha a ser o «cantor» das façanhas dos Descobrimentos e, na ode «Aos Reis Cristãos», como que se antecipa à intencionalidade d' *Os Lusíadas*.

Também os historiadores portugueses do século XVI, à maneira de Tito Lívio, fazem em prosa o panegírico dos feitos que integram a História que narram. Entre estes, contam-se João de Barros e Jerónimo Osório.

Gil Vicente toma como tema da Exortação da Guerra esta mesma problemática.

Pode dizer-se que, no tempo de Camões, andavam no ar a matéria e a ideia para que se escrevesse a epopeia dos Descobrimentos portugueses. Na verdade, foi Luís de Camões, homem em que se conjugaram o talento, o estudo e a experiência, que realizou semelhante aspiração, materializando-a n' *Os Lusíadas* de modo genial.

Quando Camões nasceu, teriam passado um pouco mais de vinte anos desde a descoberta do caminho marítimo para a Índia, estando muito viva a consciência de ser Lisboa, em certo sentido, a capital de um mundo cujos limites tinham sido alargados por acção dos portugueses.

A conjuntura era, pois, propícia à criação do poema épico nacional e foi Luís de Camões que deu pleno acolhimento às motivações presentes nesta atmosfera. Assim se completaram estas condições determinantes da génese d' *Os Lusíadas*.

Luís de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

Texto 2

A ESTRUTURA D' *OS LUSÍADAS*

(...) O Poema foi lido pela primeira vez a D. Sebastião aquando do regresso de Camões à Pátria, e editado em 1572, após a necessária autorização e licença da Inquisição.

Antes, porém, de entrar na leitura e análise do poema, lancemos uma olhadela sobre a sua estrutura externa, isto é, sobre a sua arquitectura, sobre o modo como foi construído este vasto Poema.

O Poema está dividido em 10 partes, que Camões intitula de Cantos. Constituem-no 1102 estrofes, sendo, pois, o número médio de estrofe por Canto de 110. O Canto mais longo é o X, que é constituído por 156 estrofes.

As estrofes são oitavas, isto é, constituídas por 8 versos; cada verso é composto por 10 sílabas métricas, com acento rítmico na 6ª e 10ª sílabas. Trata-se, pois, de versos heróicos.

As estrofes são ritmadas, apresentando o seguinte esquema rimático: a b a b a b c c - isto é, trata-se de rima cruzada nos 6 primeiros versos e emparelhada nos dois últimos.

Tomemos, como exemplo, a estrofe primeira do Canto I:

As armas e os barões assinalados	A	
Que, da Ocidental praia Lusitana ,	B	
Por mares nunca dantes navegados	A	rima
Passaram ainda além da Taprobana ,	B	cruzada
E em perigos e guerras esforçados ,	A	
Mais do que prometia a força humana ,	B	
Entre gente remota edificaram	C	rima
Novo Reino, que tanto sublimaram ;	C	emparelhada

O poema apresenta uma extraordinária simetria e rigor de construção que Jorge de Sena fez notar no seu importantíssimo estudo “A Estrutura d’ *Os Lusíadas*”, (Edições 70, Lisboa, 1980).

A nível de estrutura interna, o Poema obedece estritamente às regras do género épico que atrás referimos. Assim, contém uma Proposição, uma Invocação, uma Dedicatória, e uma Narração iniciada *in medias res*.

É nele parte importante a Mitologia pagã, que não esgota, contudo, os tipos de maravilhoso nele presentes. No decurso da narração existem diversas Profecias.

Como narrador, temos, fundamentalmente, o próprio Poeta; no entanto, há ainda outros narradores – Vasco da Gama, Paulo da Gama e outros menos importantes, como Fernão Veloso e Monçaide.

A obra desenvolve-se em volta de 4 Planos fundamentais que se entrecruzam na narrativa. São eles: Plano da Viagem – sobretudo nos Cantos I, II, V, VI, VII e VIII; Plano dos Deuses – sobretudo nos Cantos I, II, VI, IX e X; Plano da História de Portugal – sobretudo nos Cantos III, IV e VIII; Plano das Considerações do Poeta – sobretudo nos finais de Canto.

Constituindo, como veremos, o Plano da Viagem, associado ao dos Deuses, a acção central do Poema, a ele são atribuídas 773 estrofes, ou seja, cerca de 70% do total das estrofes do Poema.

Dentro da obra encontramos várias unidades narrativas menores, que designaremos de episódios e de narrações maravilhosas, como o faz Jorge de Sena no estudo citado. São os seguintes os episódios: Salado e Inês de Castro, no Canto III (precedidos de um mais pequeno episódio, o da “Fermosíssima Maria”); Aljubarrota e Velho do Restelo, no Canto IV; o pequeno episódio de Fernão Veloso e o do Adamastor, no Canto V; os Doze de Inglaterra, no Canto VI, e S. Tomé, no Canto X.

Como narrações maravilhosas, encontramos fundamentalmente três: o Consílio dos Deuses no Olimpo – Canto I; o Consílio dos Deuses no Mar – Canto VI; a Ilha dos Amores – Canto IX e X.

A seu tempo veremos que a obra se pode dividir em duas grandes partes ou Ciclos Épicos, o primeiro constituído pelos 5 primeiros Cantos e o segundo pelos 5 últimos. Cada uma dessas partes é constituída por várias sub-unidades ou sequências narrativas.

PAIS, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp.28-31.

Camões e os humanistas

A importância do reconhecimento e prática do latim literário não está apenas na possibilidade de leitura directa dos escritores de Roma, cuja influência, principalmente dos poetas da época de Augusto, como Virgílio, Horácio e Ovídio avulta, quer nos *Lusiadas*, quer na Lírica de Camões. Esses e outros escritores latinos encontram-se, por vezes, nas notas de Epifânio aos *Lusiadas* ou nas de Faria e Sousa aos *Lusiadas* e à *Lírica*.(...)

A leitura dos humanistas está bem comprovada em Camões. Nas *Fontes dos Lusiadas*, José Maria Rodrigues dedicou capítulos ao português André de Resende e aos italianos Boccaccio e Marcantonio Sabellico, mas cita muitos outros que – é convicção sua – Camões leu. Entre os nacionais, Manuel da Costa, Jorge Coelho e Diogo de Teive; entre os estrangeiros, George Buchanan, Flávio Biondo, Giorgio Merula, Mateus de Pisano, Bartolomeu Platina, Jacopo Sannazaro e Lourenço Valla.

Por outro lado, é um erro imaginar que os humanistas se limitavam a ler, decorar e imitar os escritores latinos.

O Renascimento caracteriza-se pela infinita curiosidade perante a vida. Essa é uma das razões da popularidade de um autor como Plínio-o-Antigo que percorreu o Império Romano, nas diferentes funções públicas que desempenhou, anotando infatigavelmente todas as novidades que encontrava.(...)

À imitação de Plínio, os humanistas ou, pelo menos, muitos deles, observam e anotam. Não foi por acaso que o médico Garcia de Orta, que era também Mestre em Artes, estudou as plantas orientais. Essa tradição existia entre os humanistas, como pode ler-se na autobiografia em latim que Diogo de Teive escreveu em Lisboa, quando prisioneiro da Inquisição. Nas horas livres dos feriados – informa Teive – ele e os colegas, acompanhados de alguns alunos, percorriam os campos dos arredores de Coimbra, estudando as plantas.(...)

A Geografia e a História eram também paixões dos humanistas, e estas duas disciplinas estão abundantemente documentadas em Camões, que aos humanistas foi buscar elementos, como pode ver-se nas já citadas *Fontes dos Lusiadas*. Para dar um exemplo, José Maria Rodrigues mostrou como Camões é muito mais exacto que o cronista Rui de Pina, ao descrever a intervenção da esquadra de cruzados estrangeiros que participou na conquista de Silves, no tempo de D. Sancho I. É que, segundo o Doutor Rodrigues, o nosso poeta lera Bartolomeu Platina, *De uitis ac gestis Summorum Pontificum* (*Sobre as vidas e feitos dos Sumos Pontífices*), onde tal acção militar é descrita com pormenores ignorados de Rui de Pina.

Darei outro exemplo. As referências à China em *Os Lusiadas* lembram o final do livro III do diálogo *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, publicado em Coimbra, em 1549, e ainda não traduzido para português em nossos dias. (...)

No *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, encontra-se o culto da justiça entre os chineses, tratado com tal desenvolvimento e tão grande encómio, que se fica com a impressão de que o ensaísta português viu na China uma espécie de utopia onde haviam sido eliminados os vícios que dominavam a vida portuguesa sua contemporânea. Naturalmente, não excluo que Camões possa ter lido Castanheda (IV, 21) ou João de Barros, *Déc.*, III, 7, nem o que decerto terá ouvido sobre a China nas conversas em Goa.

Américo da Costa Ramalho, «Camões e os humanistas», in *Camões no seu tempo e no nosso*, Coimbra, Almedina, 1992, pp.123-128.

Fontes d'Os Lusíadas

	Epopeias primitivas	Epopeias de imitação	Epopeias do Renascimento	Obras portuguesas
Fontes literárias	• <i>Ilíada</i> • <i>Odisseia</i> Homero	• <i>Enéida</i> Virgílio	• <i>Orlando Furioso</i> • <i>Orlando Furioso</i> • <i>Jerusalém Libertada</i> Bosardo Ariosto Torquato Tasso	• <i>Cancioneiro Geral</i> • <i>Castro</i> Garcia de Resende - António Ferreira
Fontes históricas	• <i>Epopeia de Constantino</i> • <i>Epopeia de Carlos</i> Duarte Gouveia Rui de Piná Faria e Sousa Damião de Góis		<i>História do Descobrimento e Conquista da Índia</i> Álvaro <i>Crónica de D. Afonso Fimiquês</i> <i>Crónicas (de muitos reis)</i> <i>Crónicas de D. Pedro, de D. Fernando, de D. João I</i> <i>O Trono</i>	

Os Lusíadas e a Eneida

A epopeia que se trata de analisar, neste trabalho, deve ter ligação com a história e com a cultura portuguesa, visto que a *Eneida* é considerada a obra mais importante da literatura clássica.

<i>Eneida</i>	<i>Os Lusíadas</i>
Um mundo novo e o velho (Eneida) (Livro I, Proposição, 1)	As armas e os barões assinalados (C. I, Proposição, 1, 1) Que em castro o peito ilustre lusitano (C. I, Proposição, 3, 5)
O mundo recorda-te as causas. (Livro I, Invocação, 8)	E vos, Tagides irmãos – (C. I, Invocação, 1, 1) Dai-me agora um son alto e sublinado (C. I, Invocação, 4, 5)
Aperto (os cronistas) alegres, fora da vista da terra siciliana, negavam as veias para o alto mar e com o bronze da proa subavam as espumas da água salgada, quando juno... (Livro I, Narração, 34)	Ja no largo Oceano navegavam As inquietas ondas apartando (C. I, Narração, 12, 1 e 2) Quando os deuses no Olimpo luminoso (C. I, Narração, 20, 1)

Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Língua Portuguesa – 9º Ano de Escolaridade*. Porto, Porto Editora, 2000, p. 224.

Texto 5

Os Lusíadas

Canto Primeiro

1

As armas¹, e os barões² assinalados
Que, da ocidental praia lusitana³,
Por mares nunca dantes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana⁴,
Em perigos e Guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino⁵, que tanto sublimaram;

2

E também as memórias gloriosas⁶
Daqueles reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas⁷
De África e de Ásia andaram devastando;
E aqueles que por obras valerosas⁸
Se vão da lei da morte libertando⁹:
- Cantando espalharei por toda a parte,
Se a tanto me ajudar engenho e arte¹⁰.

3

Cessem do sábio Grego¹¹ e do Troiano¹²
As nevegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro¹³ e de Trajano¹⁴
A fama das vitórias que tiveram;
Que¹⁵ eu canto o peito ilustre Lusitano¹⁶
A quem Neptuno¹⁷ e Marte¹⁸ obedeceram.
Cesse tudo o que a Musa¹⁹ antiga canta,
Que¹⁵ outro valor mais alto se alevanta.

¹ guerreiros;

² homens ilustres;

³ Portugal = Lusitânia > Lusitanos e Lusíadas > Luso;

⁴ antigo nome de Ceilão, ilha no mar das Índias descoberta pelos portugueses em 1507;

⁵ império português na Ásia;

⁶ proezas de renome;

⁷ terras não cristãs;

⁸ feitos extraordinários;

⁹ se vão immortalizando;

¹⁰ talento e eloquência;

¹¹ Ulisses, herói cantado por Homero na *Odisseia*;

¹² Eneias, herói cantado por Virgílio na *Eneida*;

¹³ Alexandre Magno, rei da Macedónia;

¹⁴ imperador romano;

¹⁵ conjunção causal equivalente a porque;

¹⁶ o valor português;

¹⁷ deus do mar;

¹⁸ deus da guerra;

¹⁹ Poesia. A musa da epopeia e da eloquência era Calíope.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO
Língua Portuguesa – 9º Ano
Ficha de Trabalho B

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
Data: ____/____/____

Quais as fontes de que Luís de Camões se serviu para escrever *Os Lusíadas*?

Instruções:

- 1- Combinar com os colegas de grupo qual o texto que cada um vai trabalhar.
- 2- Ler silenciosa e rapidamente o texto que lhe foi distribuído, de modo a encontrar informação relevante sobre a questão apresentada.
- 3- Apresentar o texto lido aos restantes elementos do grupo e expressar a opinião sobre a sua importância relativamente à questão apresentada.
- 4- Seleccionar os textos relevantes para responder à questão apresentada e justificar a selecção feita.
- 5- Sublinhar, nos textos seleccionados, informação relevante sobre a questão apresentada.
- 6- A partir dos textos seleccionados, tirar as notas consideradas importantes para redigir um texto com a resposta à questão apresentada.
- 7- Apresentar a informação sublinhada e as notas tiradas aos restantes elementos do grupo.
- 8- Discutir os resultados das actividades de leitura, para chegar a um consenso.
- 9- Organizar a informação seleccionada por forma a redigir um texto sobre a questão apresentada.
- 10- Redigir um texto que responda à questão apresentada, tendo por base a informação obtida a partir dos textos seleccionados.

Fonte de informação: _____

Exemplos:

Ex.1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular”. In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento*, Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2000, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema

Resolução do problema:

[illegible]

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO

Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha Informativa C

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Temas:

A ESTRUTURA DE “OS LUSÍADAS” - I

Os Lusíadas são uma obra narrativa e, intrinsecamente, organizam-se como tal. A sua estrutura interna está construída de modo que o tratamento da sua narratividade e respectivas categorias sirvam a sua mais relevante intenção, a épica, e se integrem no modelo ideal do classicismo renascentista para este género de poemas.

Assim, para analisarmos e compreendermos a estrutura narrativa do poema, há que ter em conta o tratamento dado às categorias da narrativa: acção, narrador, personagens, tempo e espaço.

Acção

A acção narrada n' *Os Lusíadas* desenvolve-se em dois planos paralelos que, oportunamente, se entrecruzam: o plano humano e o plano do maravilhoso.

Plano Humano

Neste plano, o conjunto das acções narradas (as façanhas dos portugueses dignas de serem imortalizadas) organiza-se em torno de um eixo central: a Viagem de Descoberta do Caminho Marítimo para a Índia.

Depois de, durante as suas dezoito estâncias iniciais, o poema cumprir o modelo clássico, apresentando Proposição, Invocação e Dedicatória inicia-se, na estância 19 do Canto I, a Narração, pondo o discurso narrativo ao serviço da acção.

O discurso narrativo, aplicando-se prioritariamente à sequência de eventos que constituem a viagem do Gama, inicia-se tomando como sujeito aqueles que «Já no largo Oceano navegavam». Situamo-nos, assim, no plano humano e, dentro deste, no seu eixo central: a Viagem. A continuidade do decurso da acção humana até ao fim do Canto II, é, aqui e ali, interrompida para dar lugar à narração de eventos da ordem do maravilhoso que, em paralelo e em relação com ela, vão decorrendo. Verifica-se também que não há coincidência entre o início da narração e o início da acção, pois que, quando aquela começa, surpreendemos a História de Portugal, assunto do poema, num ponto já muito avançado de desenvolvimento: os Portugueses a caminho da Índia, navegando junto à costa oriental da África. N' *Os Lusíadas*, como no seu modelo, a *Eneida*, a narração inicia-se *in medias res*. (...)

Plano do Maravilhoso

Num paralelo constante com a acção humana, desenvolve-se, na narração d' *Os Lusíadas*, uma sequência de eventos fantásticos, da ordem do maravilhoso, que a cada passo se entrelaçam com as acções humanas, tecendo uma intriga comum que transcende a maneira épica, os feitos dos heróis humanos.

Assim, logo após a estância 19 que inicia a narração no plano humano, surge um evento da ordem do divino, o Consílio dos Deuses no Olimpo (estância 20), cuja narração se vai desenvolver até à estância 42, ponto em que a narração se orienta de novo para a focalização dos humanos («Cortava o mar a gente belicosa...»). «Gente» que, afinal, fora a causa de tal reunião de deuses.

Estruturando a linha de continuidade da acção no plano divino, o deus Baco, oponente a um desfecho feliz para os heróis portugueses, inicia, na estância 73, uma teia de planos e artimanhas que interferem na acção dos humanos e motivam o desenvolvimento da narração no plano divino. Contrapõe-se-lhe Vénus e suas acções

a favor dos portugueses, na estância 18, canto II, quando, nomeadamente, interpõe «o brando peito» e o das Nereidas entre os portugueses e o perigo.

Reverso deste evento é a sua vivência por um herói da cristandade, Vasco da Gama: o Milagre (29-32), instituindo uma vertente cristã do maravilhoso.

Trata-se de um cruzamento curioso, a transferência da voz dirigida a Deus para os ouvidos de Vénus, que vai dar continuidade à acção de ajuda divina aos heróis humanos: súplica a Júpiter e vaticínios e promessas deste, favoráveis aos portugueses. (...)

Culminando a acção no domínio do maravilhoso, temos, a partir da estância 18 do canto IX, o desenvolvimento do episódio da Ilha dos Amores, desfecho feliz, em que se cruzam deuses e humanos e de que Vénus é a principal obreira.

Narradores

Como em qualquer outra obra narrativa, um dos pilares da construção d' *Os Lusíadas* é constituído pelos seus narradores.

Narrador é aquela entidade literária que organiza a narrativa e a doa ao narratário. Camões, com a sua concepção muito dinâmica da construção do poema, desdobra esta entidade por figuras várias. Assim, cortando mais uma vez a monotonia, cria uma obra narrativa que se desdobra por vários níveis, contribuindo para a captação do interesse da instância receptora e sublinhando o realce a dar à matéria épica.

Múltiplos narradores estão, pois, activos n' *Os Lusíadas*: narrador impessoal, de terceira pessoa, onisciente; Vasco da Gama; Júpiter; Adamastor; Fernão Veloso; Paulo da Gama; uma ninfa e Tethys. (...)

Luís de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

Tema 3

A ESTRUTURA DE “OS LUSÍADAS” - 2

Os Lusíadas são uma obra narrativa e, intrinsecamente, organizam-se como tal. A sua estrutura interna está construída de modo que o tratamento da sua narratividade e respectivas categorias sirvam a sua mais relevante intenção, a épica, e se integrem no modelo ideal do classicismo renascentista para este género de poemas.

Assim, para analisarmos e compreendermos a estrutura narrativa do poema, há que ter em conta o tratamento dado às categorias da narrativa: acção, narrador, personagens, tempo e espaço. (...)

Personagens

Esteio da acção narrativa são as personagens cujas acções e motivações sustentam a intriga narrada n' *Os Lusíadas*, decorrendo a acção em dois planos distintos: o humano e o mítico - as personagens são destas duas naturezas.

As personagens humanas são, na generalidade, heróis, como compete a uma epopeia. Mas, também neste aspecto, *Os Lusíadas* patenteiam a sua originalidade: as suas personagens humanas não se evidenciam apenas pela noção limitada do acto heróico enquadrado pela força e coragem que se manifestam nas conquistas, nas guerras, na vitória sobre obstáculos humanos e naturais. A grande intenção da epopeia nacional, cantar «o peito ilustre lusitano», permite abrir um leque alargado de figuras que, no conjunto, comporão a alma, a sensibilidade do povo português. A história conta-se com personagens masculinas e femininas, reis e cavaleiros, condestáveis e aventureiros. Pelo seu papel estruturante, como capitão da armada cuja viagem é o eixo central da acção, destaca-se Vasco da Gama, herói central, representante do momento mais alto da História Pátria, o dos Descobrimentos.

As outras personagens vão cumprindo os seus papéis diversificados sem hierarquização de notoriedades, mas sobretudo compondo sinfonicamente as

diferenças que constroem a harmonia do conjunto. A sua entrada em cena é determinada pelo momento da história que está a ser narrado. Tratando-se da epopeia da História de um povo é a situação dos acontecimentos no tempo que determina o chamamento das figuras ao discurso. Todas as personagens do plano humano ou são recriações literárias de pessoas autênticas consagradas na História, ou figuras lendárias de um imaginário nacional ou criações poéticas de Camões. Também do imaginário colectivo e do imaginário do poeta se faz a epopeia de um povo. (...)

Diferentemente do plano humano da acção, comandado pelo suceder histórico, é no plano do maravilhoso que se constitui uma intriga de tipo romanesco em que as personagens se movem em torno de um conflito central na procura de um desfecho.

A armada de Vasco da Gama demanda a Índia enfrentando desafios e perigos, facto que desencadeia paixões variadas nas figuras míticas que, da sua transcendência divina, assistem e se envolvem nesta travessia cósmica que une o Ocidente ao Oriente e modifica o mundo.

Tempo

Os Lusíadas, sendo uma narrativa, servem-se do discurso para ir situando no tempo os eventos que narram, estabelecendo sequências e articulando conexões de acordo com a intencionalidade da obra. Assim, pode o leitor visualizar a acção d' *Os Lusíadas* organizada em três blocos com o eixo de referência temporal colocado na viagem do Gama:

- viagem entre Moçambique e Melinde;
- História de Portugal até ao início da viagem + a viagem entre a partida do Restelo e Moçambique;
- viagem entre Melinde e a Índia e permanência na Índia tentando negociar + regresso à pátria.

Torna-se, desde logo, notório que, em termos temporais, a articulação entre estes três blocos não é a da sequência cronológica crescente. (...)

Uma vez que a acção do poema decorre também no plano do maravilhoso, é verosímil, neste plano, a introdução da profecia como forma de prolepse que, na voz dos deuses e de outras entidades mitológicas, antecipa o que é futuro em relação ao tempo da viagem.

Assim: no Canto II, Júpiter a Vénus; no Canto V, o Adamastor ao Gama; no Canto X, uma Ninfa e Tethys ao Gama, todos narram, antecipando no discurso acontecimentos futuros da história, fazendo uma prolepse.

Espaço

O espaço da acção d' *Os Lusíadas* é uma categoria narrativa que, como todas as outras, se adequa à natureza da obra. Assim, correspondendo ao estatuto importante que tem a viagem nesta obra, o espaço é predominantemente o mar. Trata-se do mar que rodeia a África e do mar que rodeia a Índia: os Oceanos Atlântico e Índico e o seu ponto crucial de confluência, de viragem na prossecução da acção heróica - o Cabo da Boa Esperança. O mar é, pois, espaço privilegiado n' *Os Lusíadas*, mas, em convergência com este, há também um espaço terrestre: primeiro a África, depois a Europa e a África e, finalmente, a Índia, acompanhando, assim, a ordem do discurso - primeiro a viagem, depois, a História anterior, de novo a viagem e, finalmente, a chegada à Índia.

No tratamento do espaço, que é um espaço aberto, cósmico, universal, geograficamente dimensionado, incorporam-se os vastos conhecimentos de ordem histórica, geográfica, astronómica, mítica do autor do poema, dentro de uma visão clássica da cultura. Esta referenciação, impregnada de cultura clássica, do espaço n' *Os Lusíadas*, tece a própria linguagem de citações múltiplas que lhe dão uma espessura tal que, se por um lado, a torna opaca, por outro, é uma das marcas mais genuínas do seu classicismo.

Luís de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

Génese de *Os Lusíadas*

Já no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, publicado em 1516, se apela e exorta ao surgimento de alguém que immortalize as glórias portuguesas inscritas nas acções dos Descobrimentos. Neste mesmo Cancioneiro se incluem poemets de tom épico sobre a matéria da Expansão, elaborados por Luís Anriques e Aires Teles.

Ângelo Poliziano, humanista e poeta italiano do século XV, oferece-se a D. João II para realizar a epopeia portuguesa. Depois de o poeta Sá de Miranda ter regressado da sua viagem a Itália, em 1526, desenvolve-se, no seio dos poetas da sua convivência literária, um incitamento mútuo à realização do poema épico que perpetue a glória dos feitos portugueses. António Ferreira, por exemplo, tomado pela consciência cívica do papel do poeta que bem o caracteriza, exorta Pero de Andrade Caminha a ser o «cantor» das façanhas dos Descobrimentos e, na ode «Aos Reis Cristãos», como que se antecipa à intencionalidade d' *Os Lusíadas*.

Também os historiadores portugueses do século XVI, à maneira de Tito Lívio, fazem em prosa o panegírico dos feitos que integram a História que narram. Entre estes, contam-se João de Barros e Jerónimo Osório.

Gil Vicente toma como tema da Exortação da Guerra esta mesma problemática.

Pode dizer-se que, no tempo de Camões, andavam no ar a matéria e a ideia para que se escrevesse a epopeia dos Descobrimentos portugueses. Na verdade, foi Luís de Camões, homem em que se conjugaram o talento, o estudo e a experiência, que realizou semelhante aspiração, materializando-a n' *Os Lusíadas* de modo genial.

Quando Camões nasceu, teriam passado um pouco mais de vinte anos desde a descoberta do caminho marítimo para a Índia, estando muito viva a consciência de ser Lisboa, em certo sentido, a capital de um mundo cujos limites tinham sido alargados por acção dos portugueses.

A conjuntura era, pois, propícia à criação do poema épico nacional e foi Luís de Camões que deu pleno acolhimento às motivações presentes nesta atmosfera. Assim se completaram estas condições determinantes da génese d' *Os Lusíadas*.

Luís de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

A ESTRUTURA D' *OS LUSÍADAS* - 3

(...) O Poema foi lido pela primeira vez a D. Sebastião aquando do regresso de Camões à Pátria, e editado em 1572, após a necessária autorização e licença da Inquisição.

Antes, porém, de entrar na leitura e análise do poema, lancemos uma olhadela sobre a sua estrutura externa, isto é, sobre a sua arquitectura, sobre o modo como foi construído este vasto Poema.

O Poema está dividido em 10 partes, que Camões intitula de Cantos. Constituem-no 1102 estrofes, sendo, pois, o número médio de estrofe por Canto de 110. O Canto mais longo é o X, que é constituído por 156 estrofes.

As estrofes são oitavas, isto é, constituídas por 8 versos; cada verso é composto por 10 sílabas métricas, com acento rítmico na 6ª e 10ª sílabas. Trata-se, pois, de versos heróicos.

As estrofes são ritmadas, apresentando o seguinte esquema rimático: a b a b a b c c - isto é, trata-se de rima cruzada nos 6 primeiros versos e emparelhada nos dois últimos.

Tomemos, como exemplo, a estrofe primeira do Canto I:

As armas e os barões assinalados	A	
Que, da Ocidental praia Lusitana ,	B	
Por mares nunca dantes navegados	A	rima
Passaram ainda além da Taprobana ,	B	cruzada
E em perigos e guerras esforçados ,	A	
Mais do que prometia a força humana ,	B	
Entre gente remota edificaram	C	rima
Novo Reino, que tanto sublimaram ;	C	emparelhada

O poema apresenta uma extraordinária simetria e rigor de construção que Jorge de Sena fez notar no seu importantíssimo estudo “A Estrutura d’ *Os Lusíadas*”, (Edições 70, Lisboa, 1980).

A nível de estrutura interna, o Poema obedece estritamente às regras do género épico que atrás referimos. Assim, contém uma Proposição, uma Invocação, uma Dedicatória, e uma Narração iniciada *in medias res*.

É nele parte importante a Mitologia pagã, que não esgota, contudo, os tipos de maravilhoso nele presentes. No decurso da narração existem diversas Profecias.

Como narrador, temos, fundamentalmente, o próprio Poeta; no entanto, há ainda outros narradores – Vasco da Gama, Paulo da Gama e outros menos importantes, como Fernão Veloso e Monçaide.

A obra desenvolve-se em volta de 4 Planos fundamentais que se entrecruzam na narrativa. São eles: Plano da Viagem – sobretudo nos Cantos I, II, V, VI, VII e VIII; Plano dos Deuses – sobretudo nos Cantos I, II, VI, IX e X; Plano da História de Portugal – sobretudo nos Cantos III, IV e VIII; Plano das Considerações do Poeta – sobretudo nos finais de Canto.

Constituindo, como veremos, o Plano da Viagem, associado ao dos Deuses, a acção central do Poema, a ele são atribuídas 773 estrofes, ou seja, cerca de 70% do total das estrofes do Poema.

Dentro da obra encontramos várias unidades narrativas menores, que designaremos de episódios e de narrações maravilhosas, como o faz Jorge de Sena no estudo citado. São os seguintes os episódios: Salado e Inês de Castro, no Canto III (precedidos de um mais pequeno episódio, o da “Fermosíssima Maria”); Aljubarrota e Velho do Restelo, no Canto IV; o pequeno episódio de Fernão Veloso e o do Adamastor, no Canto V; os Doze de Inglaterra, no Canto VI, e S. Tomé, no Canto X.

Como narrações maravilhosas, encontramos fundamentalmente três: o Consílio dos Deuses no Olimpo – Canto I; o Consílio dos Deuses no Mar – Canto VI; a Ilha dos Amores – Canto IX e X.

A seu tempo veremos que a obra se pode dividir em duas grandes partes ou Ciclos Épicos, o primeiro constituído pelos 5 primeiros Cantos e o segundo pelos 5 últimos. Cada uma dessas partes é constituída por várias sub-unidades ou sequências narrativas.

PAIS, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp.28-31.

Os Lusíadas

Canto Primeiro

1

As armas¹, e os barões² assinalados
Que, da ocidental praia lusitana³,
Por mares nunca dantes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana⁴,
Em perigos e Guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino⁵, que tanto sublimaram;

2

E também as memórias gloriosas⁶
Daqueles reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas⁷
De África e de Ásia andaram devastando;
E aqueles que por obras valerosas⁸
Se vão da lei da morte libertando⁹;
- Cantando espalharei por toda a parte,
Se a tanto me ajudar engenho e arte¹⁰.

3

Cessem do sábio Grego¹¹ e do Troiano¹²
As nevegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro¹³ e de Trajano¹⁴
A fama das vitórias que tiveram;
Que¹⁵ eu canto o peito ilustre Lusitano¹⁶
A quem Neptuno¹⁷ e Marte¹⁸ obedeceram.
Cesse tudo o que a Musa¹⁹ antiga canta,
Que¹⁵ outro valor mais alto se alevanta.

¹ guerreiros;

² homens ilustres;

³ Portugal = Lusitânia > Lusitanos e Lusíadas > Luso;

⁴ antigo nome de Ceilão, ilha no mar das Índias descoberta pelos portugueses em 1507;

⁵ império português na Ásia;

⁶ proezas de renome;

⁷ terras não cristãs;

⁸ feitos extraordinários;

⁹ se vão immortalizando;

¹⁰ talento e eloquência;

¹¹ Ulisses, herói cantado por Homero na *Odisseia*;

¹² Eneias, herói cantado por Virgílio na *Eneida*;

¹³ Alexandre Magno, rei da Macedónia;

¹⁴ imperador romano;

¹⁵ conjunção causal equivalente a porque;

¹⁶ o valor português;

¹⁷ deus do mar;

¹⁸ deus da guerra;

¹⁹ Poesia. A musa da epopeia e da eloquência era Calíope.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO
Língua Portuguesa – 9º Ano
Ficha de Trabalho C

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
Data: ____/____/____

Como é que se encontra estruturada a epopeia *Os Lusíadas*?

Instruções:

- 1- Combinar com os colegas de grupo qual o texto que cada um vai trabalhar.
- 2- Ler silenciosa e rapidamente o texto que lhe foi distribuído, de modo a encontrar informação relevante sobre a questão apresentada.
- 3- Apresentar o texto lido aos restantes elementos do grupo e expressar a opinião sobre a sua importância relativamente à questão apresentada.
- 4- Seleccionar os textos relevantes para responder à questão apresentada e justificar a selecção feita.
- 5- Sublinhar, nos textos seleccionados, informação relevante sobre a questão apresentada.
- 6- A partir dos textos seleccionados, tirar as notas consideradas importantes para redigir um texto com a resposta à questão apresentada.
- 7- Apresentar a informação sublinhada e as notas tiradas aos restantes elementos do grupo.
- 8- Discutir os resultados das actividades de leitura, para chegar a um consenso.
- 9- Organizar a informação seleccionada por forma a redigir um texto sobre a questão apresentada.
- 10- Redigir um texto que responda à questão apresentada, tendo por base a informação obtida a partir dos textos seleccionados.

Fonte de informação: _____

Exemplos:

Ex. 1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular”. In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento.*, Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2000, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema

[illegible]

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO
Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha de Trabalho

Data: ____/____/____

Elementos do Grupo:

Tema do trabalho: _____

Fontes de informação:

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema

Resolução do problema:

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VIRIATO
Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha de Trabalho

Data: ____/____/____

Elementos do Grupo:

Tema do trabalho: _____

Reformulação do trabalho:

ANEXO 3 – Primeiro questionário

QUESTIONÁRIO I

Nº ____

Turma: ____

Data: _____

Questionário I

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Espero que este estudo contribua para que esta disciplina possa dar uma melhor resposta às tuas necessidades e interesses.

Peço-te a tua colaboração, respondendo às perguntas que se seguem.

O questionário é de preenchimento simples e as tuas respostas permanecerão confidenciais. No caso de não compreenderes alguma pergunta, dirige-te ao teu professor, para que ele te preste os esclarecimentos necessários.

Desde já agradeço a tua valiosa colaboração neste trabalho, que, a partir de agora, também te pertence. Muito obrigado!

João Paulo Rodrigues Balula

Questionário n.º _____

Parte I

1. Idade _____

2. Sexo:

Masculino ____ Feminino ____

3. Residência

3.1. Regista aqui o nome da localidade em que resides.

3.2. Residiste sempre em Portugal?

Sim ____ Não ____

3.2.1. Caso não tenhas residido sempre em Portugal, indica em que país ou países residiste anteriormente.

3.3. Qual a distância aproximada entre a tua casa e a escola? _____Km

3.4. Quanto tempo gastas, em média, numa vinda para a escola? _____minutos

4. Agregado familiar

4.1. Quantos irmãos tens? _____

4.1.1. Quantos irmãos mais velhos tens? _____

5. Estatuto sócio-económico

5.1. Qual o nível de escolaridade do teu pai? _____

5.2. Qual o nível de escolaridade da tua mãe? _____

5.3. Qual a profissão do teu pai? _____

5.4. Qual a profissão da tua mãe? _____

5.5. Que profissão gostarias de vir a ter? _____

6. Qual a frequência com que, nos teus tempos livres, realizas as actividades que a seguir se enumeram?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|---------------------------------|---------|
| a) Ver televisão..... | ① ② ③ ④ |
| b) Ouvir música..... | ① ② ③ ④ |
| c) Brincar, jogar..... | ① ② ③ ④ |
| d) Conversar com os amigos..... | ① ② ③ ④ |
| e) Ler..... | ① ② ③ ④ |
| f) Praticar desporto..... | ① ② ③ ④ |
| g) Ir ao cinema..... | ① ② ③ ④ |
| h) Ir ao teatro..... | ① ② ③ ④ |
| i) Ajudar os pais..... | ① ② ③ ④ |
| j) Outras..... | ① ② ③ ④ |

Quais? _____

Parte II

7. Integração na escola

7.1. Há quantos anos frequentas a actual escola? _____

7.2. Gostas da escola que frequentas?

Sim ____ Não ____

7.3. Quais as razões? _____

7.4. Gostas da turma a que pertences?

Sim ____ Não ____

7.5. Quais as razões? _____

8. Nível de desempenho escolar

8.1. Já alguma vez ficaste retido(a)?

Sim ____ Não ____

8.2. Enquanto aluno(a), como consideras o teu desempenho geral?

Mau ____ Fraco ____ Razoável ____ Bom ____ Muito Bom ____

8.3. Que nível atingiste na disciplina de Língua Portuguesa no último período do ano passado?

(Assinala com X o nível obtido.) ① ② ③ ④ ⑤

9. Valorização das disciplinas

9.1. Qual o teu gosto pessoal pelas disciplinas que a seguir se enumeram?

(Usa a seguinte escala: **1– não gosto; 2– gosto pouco; 3– gosto bastante; 4– gosto muito.**)

a) Língua Portuguesa	① ② ③ ④
b) História	① ② ③ ④
c) Geografia	① ② ③ ④
d) Matemática	① ② ③ ④
e) Francês	① ② ③ ④
f) Inglês	① ② ③ ④
g) Ciências Físico-Químicas	① ② ③ ④
h) Ciências Naturais	① ② ③ ④
i) Tecnologias da Informação e Comunicação	① ② ③ ④
j) Educação Visual / Educação Tecnológica	① ② ③ ④
k) Educação Física	① ② ③ ④
l) Educação Religiosa e Moral Católica	① ② ③ ④

9.2. Qual o grau de importância que atribuis às disciplinas que a seguir se enumeram?

(Usa a seguinte escala: **1– nada importante; 2– pouco importante; 3– importante;**

4– muito importante.)

- | | |
|--|---------|
| a) Língua Portuguesa | ① ② ③ ④ |
| b) História | ① ② ③ ④ |
| c) Geografia | ① ② ③ ④ |
| d) Matemática | ① ② ③ ④ |
| e) Francês | ① ② ③ ④ |
| f) Inglês | ① ② ③ ④ |
| g) Ciências Físico-Químicas | ① ② ③ ④ |
| h) Ciências Naturais | ① ② ③ ④ |
| i) Tecnologias da Informação e Comunicação | ① ② ③ ④ |
| j) Educação Visual / Educação Tecnológica | ① ② ③ ④ |
| k) Educação Física | ① ② ③ ④ |
| l) Educação Religiosa e Moral Católica | ① ② ③ ④ |

9.3. Qual o grau de facilidade que atribuis às disciplinas que a seguir se enumeram?

(Usa a seguinte escala: **1– difícil; 2– pouco fácil; 3– fácil; 4– muito fácil.**)

- | | |
|--|---------|
| a) Língua Portuguesa | ① ② ③ ④ |
| b) História | ① ② ③ ④ |
| c) Geografia | ① ② ③ ④ |
| d) Matemática | ① ② ③ ④ |
| e) Francês | ① ② ③ ④ |
| f) Inglês | ① ② ③ ④ |
| g) Ciências Físico-Químicas | ① ② ③ ④ |
| h) Ciências Naturais | ① ② ③ ④ |
| i) Tecnologias da Informação e Comunicação | ① ② ③ ④ |
| j) Educação Visual / Educação Tecnológica | ① ② ③ ④ |
| k) Educação Física | ① ② ③ ④ |
| l) Educação Religiosa e Moral Católica | ① ② ③ ④ |

Parte III

10. Com que frequência realizas as actividades a seguir enumeradas nas aulas das diversas disciplinas?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

10.1. Com que frequência realizas as actividades a seguir enumeradas nas aulas de Língua Portuguesa?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

10.2. Com que frequência realizas as actividades a seguir enumeradas nas aulas de História?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

11. Qual o grau de utilidade que atribuis, na vida escolar, às actividades a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– inútil; 2– pouco útil; 3– útil; 4– muito útil.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

11.1. Qual o grau de utilidade que atribuis, na disciplina de Língua Portuguesa, às actividades a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– inútil; 2– pouco útil; 3– útil; 4– muito útil.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

11.2. Qual o grau de utilidade que atribuis, na disciplina de História, às actividades a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– inútil; 2– pouco útil; 3– útil; 4– muito útil.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

Parte IV

12. Quanto tempo dedicas, por semana, ao estudo?

- a) Das várias disciplinas: ____ horas e ____ minutos
- b) Da Língua Portuguesa: ____ horas e ____ minutos
- c) Da História: ____ horas e ____ minutos

13. Com que frequência fazes as actividades a seguir enumeradas na realização dos trabalhos de casa?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

13.1. Com que frequência fazes as actividades a seguir enumeradas na realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

13.2. Com que frequência fazes as actividades a seguir enumeradas na realização dos trabalhos de casa de História?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes ; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|---|---------|
| a) Ler em voz alta | ① ② ③ ④ |
| b) Ler silenciosamente | ① ② ③ ④ |
| c) Procurar informação na Internet | ① ② ③ ④ |
| d) Sublinhar informação relevante em textos lidos | ① ② ③ ④ |
| e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) | ① ② ③ ④ |

14. Quais os aspectos que consideras que debes alterar, com vista à obtenção de melhores resultados nas diferentes disciplinas?

14.1. Quais os aspectos que consideras que debes alterar, com vista à obtenção de melhores resultados na disciplina de Língua Portuguesa?

14.2. Quais os aspectos que consideras que debes alterar, com vista à obtenção de melhores resultados na disciplina de História?

Parte V

15. Quanto tempo dedicas à leitura, por semana, para estudar as disciplinas a seguir apresentadas?

- a) Língua Portuguesa..... ____horas e ____ minutos
- b) História..... ____horas e ____ minutos
- c) Geografia..... ____horas e ____ minutos
- d) Matemática..... ____horas e ____ minutos
- e) Francês..... ____horas e ____ minutos
- f) Inglês..... ____horas e ____ minutos
- g) Ciências Físico-Químicas..... ____horas e ____ minutos
- h) Ciências Naturais ____horas e ____ minutos
- i) Tecnologias da Informação e Comunicação ____horas e ____ minutos
- j) Educação Visual / Educação Tecnológica..... ____horas e ____ minutos
- k) Educação Física..... ____horas e ____ minutos
- l) Educação Religiosa e Moral Católica..... ____horas e ____ minutos

16. Com que frequência realizas as actividades a seguir apresentadas, durante a leitura de um texto?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Sublinhar a informação mais relevante com uma cor ① ② ③ ④
- b) Sublinhar a informação mais relevante com duas ou várias cores... ① ② ③ ④
- c) Registar tópicos ① ② ③ ④
- d) Transcrever elementos do texto ① ② ③ ④
- e) Escrever pequenos textos ① ② ③ ④
- f) Fazer esquemas ① ② ③ ④

17. Com que frequência sublinhas os elementos a seguir apresentados, durante a leitura de um texto?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|---|---------|
| a) Palavras que se referem às ideias principais | ① ② ③ ④ |
| b) Frases que se referem às ideias principais..... | ① ② ③ ④ |
| c) Partes do texto que se referem às ideias principais..... | ① ② ③ ④ |
| d) Substantivos | ① ② ③ ④ |
| e) Formas verbais | ① ② ③ ④ |
| f) Advérbios e locuções adverbiais (tempo, lugar) | ① ② ③ ④ |
| g) Elementos de ligação (conjunções, locuções conjuncionais) | ① ② ③ ④ |
| h) Aquilo que te parece de acordo com o que pensas | ① ② ③ ④ |
| i) Aquilo que te parece de acordo com o que outros textos dizem | ① ② ③ ④ |

18. Com que frequência te apoias nos elementos a seguir apresentados, durante a tomada de notas a partir de um texto?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|--|---------|
| a) Títulos e subtítulos | ① ② ③ ④ |
| b) Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais | ① ② ③ ④ |
| c) Substantivos | ① ② ③ ④ |
| d) Formas verbais | ① ② ③ ④ |
| e) Advérbios e locuções adverbiais (tempo, lugar) | ① ② ③ ④ |
| f) Elementos de ligação (conjunções, locuções conjuncionais) | ① ② ③ ④ |
| g) Tamanho da letra | ① ② ③ ④ |
| h) Cores do texto | ① ② ③ ④ |
| i) Disposição na página | ① ② ③ ④ |
| j) Aquilo que te parece de acordo com o que pensas | ① ② ③ ④ |
| k) Aquilo que te parece de acordo com o que outros textos dizem | ① ② ③ ④ |

19. Durante a leitura, como te costumavas sentir?

(Assinala, com X, **uma opção** que corresponda ao que normalmente sentes.)

- a) Tenho muita facilidade em compreender o que leio ☐
- b) Tenho facilidade em compreender o que leio ☐
- c) Tenho dificuldade em compreender o que leio ☐
- d) Tenho muitas dificuldades em compreender o que leio ☐

20. Durante a leitura, com que frequência sentes dificuldades relativamente aos aspectos que se seguem?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Vocabulário ① ② ③ ④
- b) Estrutura das frases ① ② ③ ④
- c) Estrutura do texto ① ② ③ ④
- d) Conhecimentos relacionados com o tema do texto ① ② ③ ④
- e) Finalidades do texto ① ② ③ ④
- f) Identificação das ideias principais ① ② ③ ④
- g) Distinção entre ideias principais e ideias secundárias ① ② ③ ④

21. Durante a leitura, como procedes perante as dificuldades?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Desisto da leitura ① ② ③ ④
- b) Interrompo a leitura e retomo-a mais tarde ① ② ③ ④
- c) Consulto o dicionário (ou outras fontes de informação) ① ② ③ ④
- d) Peço ajuda para resolver as dificuldades que surgem ① ② ③ ④

Parte VI

22. Para que pensas que te vão servir os conhecimentos adquiridos através da disciplina de Língua Portuguesa quando terminares os estudos?

23. Conheces profissões e actividades que requerem conhecimentos de Língua Portuguesa?

Sim ____ Não ____

23.1. Quais?

23.2. Que conhecimentos são por elas exigidos?

24. Qual a importância que atribuis aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa para as disciplinas a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– nada importantes; 2– pouco importantes; 3– importantes; 4– muito importantes.**)

- | | |
|--|---------|
| a) História | ① ② ③ ④ |
| b) Geografia | ① ② ③ ④ |
| c) Matemática..... | ① ② ③ ④ |
| d) Francês | ① ② ③ ④ |
| e) Inglês | ① ② ③ ④ |
| f) Ciências Físico-Químicas | ① ② ③ ④ |
| g) Ciências Naturais | ① ② ③ ④ |
| h) Tecnologias da Informação e Comunicação | ① ② ③ ④ |
| i) Educação Visual / Educação Tecnológica | ① ② ③ ④ |
| j) Educação Física | ① ② ③ ④ |
| k) Educação Religiosa e Moral Católica | ① ② ③ ④ |

25. De que forma é que se manifesta o contributo da disciplina de Língua Portuguesa na disciplina de História?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|--|---------|
| a) Ao nível do tratamento de conteúdos semelhantes | ① ② ③ ④ |
| b) Ao nível do desenvolvimento da compreensão oral | ① ② ③ ④ |
| c) Ao nível do desenvolvimento da expressão oral | ① ② ③ ④ |
| d) Ao nível do desenvolvimento de estratégias da leitura | ① ② ③ ④ |
| e) Ao nível do desenvolvimento da expressão escrita | ① ② ③ ④ |

25.1. Quais os conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa que consideras mais úteis para a disciplina de História?

25.2. Porque é que esses conteúdos programáticos são importantes para a disciplina de História?

FIM

ANEXO 4 – Segundo questionário

QUESTIONÁRIO II

Nº ____

Turma: ____

Data: _____

Questionário II

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Peço-te a tua colaboração, respondendo às perguntas que se seguem.

O questionário é de preenchimento simples e as tuas respostas permanecerão confidenciais. No caso de não compreenderes alguma pergunta, dirige-te ao teu professor, para que ele te preste os esclarecimentos necessários.

Desde já agradeço a tua valiosa colaboração neste trabalho, que, a partir de agora, também te pertence. Muito obrigado!

João Paulo Rodrigues Balula

Questionário n.º _____

Parte I

1. Com que frequência realizas as actividades a seguir enumeradas nas aulas das diversas disciplinas?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

1.1. Com que frequência realizas as actividades a seguir enumeradas nas aulas de Língua Portuguesa?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

1.2. Com que frequência realizas as actividades a seguir enumeradas nas aulas de História?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

2. Qual o grau de utilidade que atribuis, na vida escolar, às actividades a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– inútil; 2– pouco útil; 3– útil; 4– muito útil.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

2.1. Qual o grau de utilidade que atribuis, na disciplina de Língua Portuguesa, às actividades a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– inútil; 2– pouco útil; 3– útil; 4– muito útil.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

2.2. Qual o grau de utilidade que atribuis, na disciplina de História, às actividades a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– inútil; 2– pouco útil; 3– útil; 4– muito útil.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

Parte II

3. Quanto tempo dedicas, por semana, ao estudo?

- a) Das várias disciplinas: ____ horas e ____ minutos
- b) Da Língua Portuguesa: ____ horas e ____ minutos
- c) Da História: ____ horas e ____ minutos

4. Com que frequência fazes as actividades a seguir enumeradas na realização dos trabalhos de casa?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

4.1. Com que frequência fazes as actividades a seguir enumeradas na realização dos trabalhos de casa de Língua Portuguesa?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

4.2. Com que frequência fazes as actividades a seguir enumeradas na realização dos trabalhos de casa de História?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes ; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Ler em voz alta ① ② ③ ④
- b) Ler silenciosamente ① ② ③ ④
- c) Procurar informação na Internet ① ② ③ ④
- d) Sublinhar informação relevante em textos lidos ① ② ③ ④
- e) Tomar notas a partir de textos lidos (do manual, de livros, da Internet) .. ① ② ③ ④

5. Quais os aspectos que consideras que debes alterar, com vista à obtenção de melhores resultados nas diferentes disciplinas?

5.1. Quais os aspectos que consideras que debes alterar, com vista à obtenção de melhores resultados na disciplina de Língua Portuguesa?

5.2. Quais os aspectos que consideras que debes alterar, com vista à obtenção de melhores resultados na disciplina de História?

Parte III

6. Quanto tempo dedicas à leitura, por semana, para estudar as disciplinas a seguir apresentadas?

- a) Língua Portuguesa ____ horas e ____ minutos
- b) História ____ horas e ____ minutos
- c) Geografia ____ horas e ____ minutos
- d) Matemática ____ horas e ____ minutos
- e) Francês ____ horas e ____ minutos
- f) Inglês ____ horas e ____ minutos
- g) Ciências Físico-Químicas ____ horas e ____ minutos
- h) Ciências Naturais ____ horas e ____ minutos
- i) Tecnologias da Informação e Comunicação ____ horas e ____ minutos
- j) Educação Visual / Educação Tecnológica ____ horas e ____ minutos
- k) Educação Física ____ horas e ____ minutos
- l) Educação Religiosa e Moral Católica ____ horas e ____ minutos

7. Com que frequência realizas as actividades a seguir apresentadas, durante a leitura de um texto?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- a) Sublinhar a informação mais relevante com uma cor ① ② ③ ④
- b) Sublinhar a informação mais relevante com duas ou várias cores ① ② ③ ④
- c) Registrar tópicos ① ② ③ ④
- d) Transcrever elementos do texto ① ② ③ ④
- e) Escrever pequenos textos ① ② ③ ④
- f) Fazer esquemas ① ② ③ ④

8. Com que frequência sublinhas os elementos a seguir apresentados, durante a leitura de um texto?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|---|---------|
| a) Palavras que se referem às ideias principais | ① ② ③ ④ |
| b) Frases que se referem às ideias principais..... | ① ② ③ ④ |
| c) Partes do texto que se referem às ideias principais..... | ① ② ③ ④ |
| d) Substantivos | ① ② ③ ④ |
| e) Formas verbais | ① ② ③ ④ |
| f) Advérbios e locuções adverbiais (tempo, lugar) | ① ② ③ ④ |
| g) Elementos de ligação (conjunções, locuções conjuncionais) | ① ② ③ ④ |
| h) Aquilo que te parece de acordo com o que pensas | ① ② ③ ④ |
| i) Aquilo que te parece de acordo com o que outros textos dizem | ① ② ③ ④ |

9. Com que frequência te apoias nos elementos a seguir apresentados, durante a tomada de notas a partir de um texto?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|--|---------|
| a) Títulos e subtítulos | ① ② ③ ④ |
| b) Palavras, frases e partes do texto que se referem às ideias principais | ① ② ③ ④ |
| c) Substantivos | ① ② ③ ④ |
| d) Formas verbais | ① ② ③ ④ |
| e) Advérbios e locuções adverbiais (tempo, lugar) | ① ② ③ ④ |
| f) Elementos de ligação (conjunções, locuções conjuncionais) | ① ② ③ ④ |
| g) Tamanho da letra | ① ② ③ ④ |
| h) Cores do texto | ① ② ③ ④ |
| i) Disposição na página | ① ② ③ ④ |
| j) Aquilo que te parece de acordo com o que pensas | ① ② ③ ④ |
| k) Aquilo que te parece de acordo com o que outros textos dizem | ① ② ③ ④ |

10. Durante a leitura, como te costumavas sentir?

(Assinala, com X, uma opção que corresponda ao que normalmente sentes.)

- a) Tenho muita facilidade em compreender o que leio ☐
- b) Tenho facilidade em compreender o que leio ☐
- c) Tenho dificuldade em compreender o que leio ☐
- d) Tenho muitas dificuldades em compreender o que leio ☐

11. Durante a leitura, com que frequência sentes dificuldades relativamente aos aspectos que se seguem?

(Usa a seguinte escala: 1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.)

- a) Vocabulário ① ② ③ ④
- b) Estrutura das frases ① ② ③ ④
- c) Estrutura do texto ① ② ③ ④
- d) Conhecimentos relacionados com o tema do texto ① ② ③ ④
- e) Finalidades do texto ① ② ③ ④
- f) Identificação das ideias principais ① ② ③ ④
- g) Distinção entre ideias principais e ideias secundárias ① ② ③ ④

12. Durante a leitura, como procedes perante as dificuldades?

(Usa a seguinte escala: 1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.)

- a) Desisto da leitura ① ② ③ ④
- b) Interrompo a leitura e retomo-a mais tarde ① ② ③ ④
- c) Consulto o dicionário (ou outras fontes de informação) ① ② ③ ④
- d) Peço ajuda para resolver as dificuldades que surgem ① ② ③ ④

Parte IV

13. Para que pensas que te vão servir os conhecimentos adquiridos através da disciplina de Língua Portuguesa quando terminares os estudos?

14. Conheces profissões e actividades que requerem conhecimentos de Língua Portuguesa?

Sim ____ Não ____

14.1. Quais?

14.2. Que conhecimentos são por elas exigidos?

15. Qual a importância que atribuis aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa para as disciplinas a seguir enumeradas?

(Usa a seguinte escala: **1– nada importantes; 2– pouco importantes; 3– importantes; 4– muito importantes.**)

- | | |
|--|---------|
| a) História | ① ② ③ ④ |
| b) Geografia | ① ② ③ ④ |
| c) Matemática | ① ② ③ ④ |
| d) Francês | ① ② ③ ④ |
| e) Inglês | ① ② ③ ④ |
| f) Ciências Físico-Químicas | ① ② ③ ④ |
| g) Ciências Naturais | ① ② ③ ④ |
| h) Tecnologias da Informação e Comunicação | ① ② ③ ④ |
| i) Educação Visual / Educação Tecnológica | ① ② ③ ④ |
| j) Educação Física | ① ② ③ ④ |
| k) Educação Religiosa e Moral Católica | ① ② ③ ④ |

16. De que forma é que se manifesta o contributo da disciplina de Língua Portuguesa na disciplina de História?

(Usa a seguinte escala: **1– nunca; 2– poucas vezes; 3– algumas vezes; 4– muitas vezes.**)

- | | |
|--|---------|
| a) Ao nível do tratamento de conteúdos semelhantes | ① ② ③ ④ |
| b) Ao nível do desenvolvimento da compreensão oral | ① ② ③ ④ |
| c) Ao nível do desenvolvimento da expressão oral | ① ② ③ ④ |
| d) Ao nível do desenvolvimento de estratégias da leitura | ① ② ③ ④ |
| e) Ao nível do desenvolvimento da expressão escrita | ① ② ③ ④ |

16.1. Quais os conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa que consideras mais úteis para a disciplina de História?

16.2. Porque é que esses conteúdos programáticos são importantes para a disciplina de História?

Parte V

17. Como avalias o tempo que foi destinado, nas aulas de Língua Portuguesa, ao tratamento da leitura, do “sublinhar informação relevante” (SIR) e da “tomada de notas” (TDN)? (Assinala, com ×, uma opção).

① **Muito Pouco** ② **Pouco** ③ **Suficiente** ④ **Demasiado**

18. Como avalias as actividades, propostas nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do tratamento do “sublinhar informação relevante” (SIR)? (Assinala, com ×, uma opção).

① **Inúteis** ② **Pouco úteis** ③ **Úteis** ④ **Muito úteis**

19. Como avalias as actividades, propostas nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do tratamento da “tomada de notas” (TDN)? (**Assinala**, com ×, **uma opção**).

① **Inúteis** ② **Pouco Úteis** ③ **Úteis** ④ **Muito úteis**

20. Como avalias os materiais que te foram fornecidos no âmbito do tratamento da leitura, do “sublinhar informação relevante” (SIR) e da “tomada de notas” (TDN)? (**Assinala**, com ×, **uma opção**).

① **Nada pertinentes** ② **Pouco pertinentes** ③ **Pertinentes** ④ **Muito pertinentes**

21. Quais os aspectos que consideras que deveriam ser melhorados no trabalho sobre a leitura, o “sublinhar informação relevante” (SIR) e a “tomada de notas” (TDN), no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa?

FIM

ANEXO 5 – Plano da Unidade didáctica 1

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA FUNCIONAL
NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
AO NÍVEL DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
A IMPORTÂNCIA DA TOMADA DE NOTAS

Unidade Didáctica 1

Plano da Unidade

João Paulo Rodrigues Balula

2005

I - Introdução

Esta unidade didáctica faz parte da experiência que se pretende levar a cabo no âmbito de um projecto de doutoramento apresentado no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, subordinado ao tema “Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional na aula de Português Língua Materna ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico: a importância da tomada de notas”.

Será implementada nas aulas de uma turma do 9º Ano de Escolaridade. Terá ligação com as actividades a desenvolver numa segunda unidade, que designamos por Unidade 2.

Esta unidade compreende os seguintes momentos:

a) Apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber: Actividade 1, Actividade 2 e Actividade 3;

b) Realização de diversas actividades, envolvendo a aplicação, a vários tipos de textos, das estratégias de recolha e tratamento de informação escrita que são trabalhadas durante esta experiência (sublinhar informação relevante e tomar notas): Actividade 4 e Actividade 5;

c) Realização de um teste de avaliação: Actividade 6.

II - OBJECTIVOS

A - Com esta unidade didáctica, o professor pretende:

1 - Desenvolver, nos seus alunos, competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação escrita, numa perspectiva multidisciplinar, que facilitem a aprendizagem em diferentes contextos;

2 - Promover a utilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão de textos escritos associadas à leitura funcional, como o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

B - Pretende-se que o aluno, no final desta unidade seja capaz de:

1 - Seleccionar fontes de informação escrita adequadas à resolução de um determinado problema;

2 - Ler selectivamente a fim de obter informação relevante para a concretização de um projecto de trabalho;

3 - Utilizar a paráfrase como forma de auto- e hetero-avaliação da compreensão de textos escritos;

4 - Utilizar estratégias de recolha e tratamento de informação escrita numa perspectiva multidisciplinar:

a) Utilizar o SIR como forma de manter a atenção na leitura e de facilitar a posterior revisão do texto;

b) Utilizar a TDN como estratégia facilitadora da compreensão de textos escritos e da apropriação do seu significado.

5 - Organizar a informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir.

III - ACTIVIDADES

Aula 1

Actividade 1 – Sensibilização relativa à leitura para recolha de informação (SIR e TDN)

Parte 1 - Apresentação de um problema (Professor)

Imagem de Luís de Camões: Quem é? O que fez? Quando viveu? Onde viveu (vive)?
Com quem viveu (vive)?

Transparência 1

Parte 2 - Diálogo introdutório, conduzindo à procura de soluções para o problema
(Professor / alunos)

A - Questionário para orientar o diálogo (1ª parte)

1- O que se deve fazer para obter resposta para estas questões?

a) Seleccionar fontes de informação:

- Enciclopédias (em livro ou em CD-Rom);
- Livros de História (obras ou manuais);
- Documentos difundidos na Internet;

b) Seleccionar textos que dêem resposta às nossas perguntas;

c) Ler os textos;

d) Seleccionar informação;

e) Organizar a informação assim obtida.

2- Como é que se lêem estes textos? (Diferentes modalidades de leitura).

Ex:

- a) Leitura recreativa? Leitura orientada? Leitura funcional?
- b) Leitura silenciosa? Leitura em voz alta?
- c) Leitura rápida?
- d) Leitura selectiva?

B – Sistematização – 1ª parte (Acompanhada de registo no quadro)

Leitura
1 - Importância da leitura para recolha de informação.
2 - Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação).

Quadro 1: Leitura

Documentos de Apoio para o Professor 1, 2 e 3 (DAP 1, DAP 2 e DAP 3)

C – Questionário para orientar o diálogo (2ª parte)

Transparência 2

Ficha 1

1 - Que estratégias se podem utilizar durante a leitura para facilitar a compreensão?

a) SIR

- Em que consiste?

- De que forma?

- Com lápis? Com caneta? Outras formas?

- Uma cor? Várias cores?

- Nos livros? Nos outros materiais?

- O que é que assinalam/sublinham?

- Porque assinalam/sublinham?

D – Sistematização – 2ª parte (Acompanhada de registo no quadro)

Documentos de Apoio para o Professor 4 e 5 (DAP 4 e DAP 5)

SIR
1 - Em que consiste?
2 - Finalidades do SIR (Para quê?)
3 – Modalidades
a) O que se sublinha?
b) Como?

Quadro 2: Sublinhar informação relevante

E - Questionário para orientar o diálogo (3ª parte)

b) TDN

- O que é que se pode fazer com a informação assinalada / sublinhada?
- Costumam tirar notas?
- Como?
- Para que servem as notas?

F – Sistematização 3ª parte (Acompanhada de registo no quadro)

Documento de Apoio para o Professor 6 (DAP 6)

TDN
1 - Em que consiste?
2 - Finalidades da TDN (Para quê?)
3 – Modalidades
a) Tirar notas de quê?
b) Como?

Quadro 3: Tomada de notas

Aula 2

Actividade 2 - Experimentação

1 - Apresentação de um problema (professor);

Transparência 3

Fichas 2 e 3

2 - Apresentação de um texto escrito com informação relevante para resolver o problema apresentado (professor);

3 - Leitura silenciosa e rápida do texto (todos os alunos);

4 - Paráfrase do texto (alunos com o professor);

5 - Registo, no quadro, das ideias resultantes da paráfrase do texto (professor com os alunos);

6 - Selecção das partes do texto relevantes para a resolução do problema (alunos com o professor);

7 - Identificação das ideias pertinentes (alunos com o professor):

Sublinhar/assinalar os aspectos mais relevantes para a resolução do problema apresentado (primeiro, alunos; mais tarde, professor e alunos);

Tomada de notas (primeiro, alunos; mais tarde, professor e alunos).

8 - Organização da informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir (primeiro, alunos; mais tarde, professor e alunos).

Actividade 3 - Sistematização / Reflexão / Consolidação

Neste momento, será feita uma sistematização mais formal, mediante a apresentação e comentário de transparências, previamente preparadas pelo professor sob a orientação do investigador.

Os alunos são convidados a reflectir, conjuntamente com o professor, sobre a importância destas diferentes estratégias para uma melhor compreensão dos textos escritos. Está em causa a valorização, por parte do estudante, da utilização das estratégias em estudo. Esta valorização passa pela possibilidade de aplicar as estratégias em diferentes situações da vida do indivíduo: enquanto estudante e, posteriormente, enquanto cidadão, na sua vida activa.

As transparências anteriormente referidas darão resposta às questões apresentadas no quadro que se segue e que decorrem das conclusões da Actividade 1 e da experimentação levada a cabo durante a Actividade 2.

Ficha 4

Transparências 4, 5, 6, 7, 8 e 9

A. Leitura	B. SIR	C. TDN
1 - Importância da leitura para recolha de informação. 2 - Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação).	1 - Em que consiste? 2 - Finalidades do SIR (Para quê?) 3 - Modalidades a) Sublinhar o quê? b) Como?	1 - Em que consiste? 2 - Finalidades da TDN (Para quê?) 3 - Modalidades a) Tirar notas de quê? b) Como?

Quadro 4: Quadro síntese sobre a Leitura, SIR e TDN

Aula 3

Actividade 4: Exercício de aplicação (trabalho realizado em pequenos grupos)

1 – Distribuição de textos escritos (um por cada pessoa do grupo), feita pelo professor, para recolha de informação com vista à resolução de um determinado problema proposto também pelo professor;

Fichas 5-A, 5-B, 6-A, 6-B

2 – Leitura silenciosa e rápida do texto (cada aluno lê o texto que lhe foi distribuído);

3 – Apresentação do texto estudado por cada aluno aos restantes elementos do grupo;

4 – Selecção dos textos relevantes para resolver o problema;

5 – Identificação das ideias relevantes:

Ficha 7

a) SIR;

b) TDN;

6 - Organização da informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir;

7 – Redacção de um texto, apresentando a solução para o problema colocado;

Aula 4

8 – Apresentação do trabalho realizado aos outros elementos da turma e ao professor;

9 – Apreciação crítica do trabalho de cada grupo (professor e alunos);

10 – Reformulação do trabalho de cada grupo com base nas críticas feitas pelo professor e pelos restantes alunos;

Ficha 8

11 – Confronto do trabalho dos alunos com o trabalho elaborado pelo professor relativamente aos mesmos textos.

Ficha 9

Aula 5

Actividade 5: Exercício de aplicação (trabalho individual)

1 – Distribuição de textos escritos, feita pelo professor, para recolha de informação com vista à resolução de um determinado problema;

Fichas 10-A e 10-B

2 – Leitura silenciosa e rápida dos textos;

3 – Selecção do(s) texto(s) relevante(s) para a resolução do problema;

4 – Identificação das ideias relevantes:

a) SIR;

b) TDN;

5 – Organização da informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir;

6 – Redacção de um texto, apresentando a solução para o problema colocado;

7 – Análise do trabalho, feita pelo aluno, a partir do confronto com uma grelha de correcção apresentada pelo professor;

Ficha 11

Aula 6

8 – Reformulação do trabalho com base na análise anteriormente efectuada;

9 – Apresentação do trabalho realizado aos outros elementos da turma e ao professor.

Aula 7

Actividade 6: Teste de avaliação (trabalho individual)

Realização de um teste que incluirá actividades de leitura para recolha de informação, implicando o SIR e a TDN.

IV- TEMPO

Actividade 1: Sensibilização relativa à leitura para recolha de informação (SIR e TDN)

1 sessão – 90 minutos (Aula 1)

Actividade 2: Experimentação

Actividade 3: Sistematização / Reflexão / Consolidação

1 sessão – 90 minutos (Aula 2)

Actividade 4: Exercício de aplicação (trabalho realizado em pequenos grupos)

Momentos 1 a 7

1 sessão – 90 minutos (Aula 3)

Momentos 8 a 11

1 sessão – 90 minutos (Aula 4)

Actividade 5: Exercício de aplicação (trabalho individual)

a) Momentos 1 a 7

1 sessão – 90 minutos (Aula 5)

b) Momentos 8 e 9

1 sessão – 90 minutos (Aula 6)

Actividade 6: Teste de avaliação (trabalho individual)

1 sessão – 90 minutos (Aula 7)

Tempo total da Unidade:

7 sessões (de 90 minutos cada uma) = 3 semanas e meia de aulas

V - BIBLIOGRAFIA

BENET, Rafael Ibañez, ANDRADA, Benito Lopez, ALVAREZ, José Martinez & BELLON, Francisco (1990). *Eficácia no estudo*. Rio Tinto, Edições ASA.

BENTOLILA, Alain, CHEVALIER, Brigitte & FALCOZ-VIGNE, Danièle (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris, Nathan-Pédagogie.

BRAS, Florence (1992). *Comment prendre des notes*. Alleur, Marabout.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta & SANZ, Glória (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

CHEVALIER, Brigitte (1992). *Lecture et prise de notes. Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail*. Paris, Éditions Nathan.

DUARTE, Isabel Margarida (org.) (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto, Edições ASA.

JUÁREZ, Elena M. Echegaray (1971). *Estudio dirigido. Técnicas del trabajo intelectual*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

PIOLAT, Annie (2001). *La prise de notes*. Paris, PUF.

SILVA, Adelina Lopes & SÁ, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Porto Editora.

SIMONET, Renée & SIMONET, Jean (2001). *La prise de notes intelligente*. Paris, Éditions d'Organisation.

TOMÁS, Maria C. de la Torre (s.d.). *Técnicas de Estudo*. Lisboa, Editorial O Livro (trad.).

WRAY, David & LEWIS, Maureen (1997). *Extending literacy*. London, Routledge.

ANEXO 6 – Material utilizado na Unidade didáctica 1

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA FUNCIONAL
NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
AO NÍVEL DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
A IMPORTÂNCIA DA TOMADA DE NOTAS

Documentos de Apoio para o Professor (DAP)

João Paulo Rodrigues Balula

2005

Introdução

Os “Documentos de Apoio para o Professor” (DAP) apresentam os fundamentos teóricos da unidade didáctica, a implementar nas aulas de uma turma do 9º Ano de Escolaridade, com vista a testar as actividades que vão ser realizadas e os materiais que vão ser utilizados na experiência que se pretende levar a cabo no âmbito do projecto de doutoramento subordinado ao tema “Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional na aula de Português Língua Materna ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico: a importância da tomada de notas”. Destina-se, portanto, a facilitar, ao professor envolvido na leccionação da referida unidade didáctica, a revisão dos principais conceitos que serão trabalhados com os alunos ao longo das aulas dessa unidade.

A unidade didáctica compreende os seguintes momentos:

- 1) Apresentação de diversas estratégias de abordagem de textos, orientadas para a recolha e tratamento de informação escrita em vários domínios do saber;
- 2) Realização de diversas actividades, envolvendo a aplicação, a vários tipos de textos, de estratégias de recolha e tratamento de informação escrita: sublinhar informação relevante (SIR) e tomar notas (TDN).

Documento de apoio para o professor (DAP 1)

Aula 1

Actividade 1 – Parte 2 B

1- Importância da leitura para recolha de informação (na Sociedade do Conhecimento)

Fazemos hoje parte de uma sociedade cuja maior riqueza é, cada vez mais, o conhecimento.

Por conseguinte, o acesso ao conhecimento torna-se uma questão muito importante para todos, atendendo às implicações que tem, quer para os indivíduos, quer para as sociedades.

Perante a quantidade cada vez maior de informação e de conhecimento que são produzidos, a sociedade criou e passou a utilizar um número maior de meios para aceder a essa informação e a esse conhecimento: os computadores, os espaços multimédia, a Internet, as redes de TV por cabo, etc.

Contudo, o livro, no seu suporte tradicional, continua a ter um espaço próprio, como meio de cultura, de informação, de comunicação e de conhecimento. Podemos, por isso, esperar uma alteração do estatuto do livro, mas não o seu desaparecimento.

Por outro lado, a generalização do uso do correio electrónico e da Internet na vida quotidiana permite-nos concluir que «estamos de regresso à galáxia de Gutenberg» (Antão: 2000, 8-9). Com efeito, a escrita, a reprodução da escrita e a leitura estão obrigatoriamente implicadas nestes novos meios de comunicação.

A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento, está intimamente relacionada com o sucesso académico do aluno e, ao possibilitar a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, é um meio muito eficaz de desenvolver a autenticidade e a originalidade os seres que aprendem (cf. Silva: 1992, 42-43).

Ler para recolher informação é uma das modalidades de leitura mais imediatamente úteis, ao longo de toda a escolaridade (ensinos básico, secundário e superior) e também de toda a vida.

Ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos.

Forçados a gerir informação que lhes vem de todo o lado, os alunos precisam de saber distinguir factos de opiniões, o essencial do acessório, o que é novo do que se repete. Como nos diz Isabel Margarida Duarte (2001, 116), treinar os alunos «a retirar, de um texto, a informação relevante, a armazenar essa informação de forma cómoda e acessível é um objectivo primordial do ensino da leitura.».

Ser capaz de ler diferentes tipos de texto, com rapidez e eficiência, tornou-se uma competência indispensável para o êxito sócio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar e na adaptação social.

2- Instâncias intervenientes na leitura

Sendo a leitura uma prática interactiva e intersubjectiva, pode-se afirmar que ela implica uma relação complexa entre três instâncias: produção (autor), produto (obra) e (re)produção (leitor). Esta relação é diferida e, portanto, mediada por uma pluralidade, sincrónica e diacrónica, de contextos socioculturais, onde essas diversas instâncias se inscrevem.

Em suma, as instâncias intervenientes na leitura são: o leitor, o texto e o contexto.

Leitor

Segundo Jocelyne Giasson (1993, 25), «O leitor constitui certamente a variável mais complexa do modelo de compreensão».

O leitor aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias. As estruturas «são as características que o leitor possui, independentemente das situações de leitura.» (Giasson: 1993, 25). Correspondem aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o indivíduo possui e aos interesses que este manifesta e que darão o seu contributo no decurso de uma determinada leitura.

Essas características do leitor (conhecimentos sobre a língua, conhecimentos sobre o mundo e interesses) permitem-lhe levantar hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito e sobre o sentido do texto.

Os conhecimentos sobre a língua que o leitor possui (adquiridos e, em parte, desenvolvidos no seu meio familiar, de modo natural, enquanto criança) são de natureza fonológica, sintáctica, semântica e pragmática (cf. Giasson:1993, 26-27).

Por sua vez, os conhecimentos sobre o mundo dizem respeito à experiência de vida do leitor, incluindo experiências relacionadas com outras leituras feitas. A investigação tem demonstrado a importância que o conhecimento prévio desempenha na compreensão do texto e na aquisição de novos conhecimentos.

Texto

Uma outra variável da leitura é, como dissemos, o texto. O leitor pode reagir e comportar-se de maneira diferente, conforme o tipo de texto que lhe é apresentado.

Jocelyne Giasson (1993, 163) diz que os alunos têm mais dificuldade em compreender os textos informativos do que os narrativos: «Certos autores (...) explicam esta situação pelo facto de os textos informativos conterem muitas vezes um conteúdo não-familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintáticas complexas. Outros invocam, por outro lado, a falta de interesse e de motivação dos alunos perante este género de texto.» Outros invocam, ainda, a falta de conhecimentos dos alunos em relação à estrutura do texto.

Segundo Leonor Lencastre (2003, 122), os estudos experimentais sobre questões relacionadas com a estrutura dos textos apontam «para a ideia de que um texto bem organizado, segundo um determinado padrão retórico, parece levar a uma melhor compreensão do que um texto que não segue um determinado padrão.»

Como existe uma relação entre o conhecimento da estrutura organizacional do texto e o tipo e quantidade de informação lembradas, os leitores podem utilizar esse conhecimento como estratégia de processamento favorecedora da compreensão.

Contexto

A terceira variável a ter em conta na leitura é o contexto. Este engloba todas as condições em que se encontra o leitor, quando entra em contacto com um texto. Estas condições incluem as que o leitor se impõe a si mesmo e as que o meio determina.

Podem-se distinguir três tipos de contextos: psicológico, social e físico.

O contexto psicológico «diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura.» (Giasson:1993, 40).

O contexto social consiste em «todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da actividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares: as situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; as leituras sem apoio, por oposição às leituras orientadas.» (Giasson: 1993, 42).

O contexto físico «compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura»: ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc. (Giasson: 1993, 42).

DAP 3

Aula 1

Actividade 1 – Parte 2B

3- Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação)

Escolhas envolvidas na leitura

O conteúdo, a forma e a linguagem dos textos, por um lado, e as motivações do leitor, o tempo de que ele dispõe, o espaço em que se encontra, por outro, determinam modalidades de leitura variadas.

Podemos dizer, seguindo Maria de Lourdes Dionísio (2000, 37), «que na leitura estão envolvidos dois tipos de escolhas: i) as operadas aquando da escrita – determinantes das características textuais (intenção, leitor potencial, suporte, etc.) (...); ii) as definidas pelas circunstâncias do leitor que circunscrevem a “natureza” do documento relativamente aos seus objectivos pessoais de leitura.»

Assim, perante um texto, podem-se adoptar diferentes atitudes, de que decorrem diferentes actos de leitura.

Algumas modalidades de leitura

Jorge Augusto Silva Antão (2000, 12) diz-nos que «Em termos gerais há fundamentalmente dois tipos de leitura - a leitura funcional e a recreativa.»

A leitura funcional dá resposta a inúmeras necessidades, ao nível das diversas funções que o indivíduo tem que desempenhar, desde muito cedo, quer na sociedade, quer na sua vida privada.

Mas também não podemos esquecer que a leitura «pode constituir uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros.» (Antão: 2000, 12). E este objectivo pode ser atingido através da leitura recreativa.

Devemos ainda referir a leitura num sentido restrito e elementar, ou o que se pode designar por “leitura básica ou fundamental”.

Com base em Kenneth Goodman, Maria de Lourdes Dionísio (2000, 39) apresenta-nos uma tipologia de actos de leitura «construída a partir de vários critérios, especialmente, as finalidades de leitura, os objectos textuais envolvidos e o papel dos contextos».

Esta tipologia compreende as seguintes categorias: leitura recreativa, leitura ambiental, leitura ocupacional, leitura para informação e leitura ritual.

Dentro da leitura para recreação, podemos constatar diferentes atitudes. Uma atitude pode ser de total desconstracção; outra concentrada e atenta; outra, ainda, como ponto de partida para a divagação.

A leitura ambiental tem a ver com a existência, à nossa volta, de mensagens que lemos, às vezes por necessidade, outras vezes até quase inconscientemente. Trata-se de mensagens que, na

maior parte dos casos, visam regular os comportamentos sociais e que funcionam quase só como estímulo, não exigindo do leitor mais do que a sua percepção.

Por leitura ocupacional entende-se a «leitura que se realiza no âmbito de uma profissão, (...) em que o conteúdo informativo adquire maior relevo» (Dionísio: 2000, 39).

Na leitura para informação, os leitores orientam-se por um objectivo muito concreto, que é aceder à informação que procuram e que não tem de ser necessariamente decorrente da actividade profissional.

A leitura ritual ocorre «em actos de leitura em que o próprio acto de ler tem mais significado que o sentido que se constrói; é o caso da leitura realizada em situações cerimoniais, como as de tipo religioso.» (Dionísio: 2000, 39).

Concluindo, podemos dizer que «o mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura.» (Dionísio: 2000, 39).

Finalidades da leitura

Podemos, em termos gerais, resumir as modalidades e os objectivos da leitura ao seguinte:

- a) Ler e aprender a ler, o que está associado à leitura básica ou fundamental;
- b) Usar a leitura para aprender, o que está na base da leitura funcional ou informativa;
- c) Ler para se distrair, correspondendo à leitura recreativa.

Leitura aprofundada

A leitura aprofundada é uma base importante para todo o estudo. O seu objectivo é analisar o conteúdo de um texto, ou seja, explicitar as partes importantes do texto, localizar os elementos informativos, compreender as relações que se estabelecem entre esses elementos e distinguir a sua importância relativa, o seu encadeamento (cf. Chevalier: 1992, 80).

Como dizem Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, 61): «Verifica-se, muitas vezes, que os alunos tentam reter as palavras exactas do texto mesmo quando não as compreendem ou não se revelem importantes para a identificação do significado do texto. Assim, na maior parte dos casos, este tipo de leitura não permite atingir os objectivos desta tarefa: a compreensão e a organização das ideias.»

Deste modo, um dos aspectos mais importantes da intervenção do professor é chamar a atenção dos seus alunos para a importância de compreenderem o que estão a ler.

Para o conseguirem, os alunos devem utilizar um conjunto de procedimentos que lhes permitam apreender o máximo de informação contida nos textos que lêem.

Entre esses procedimentos, parecem-nos de grande importância os seguintes:

a) Fazer uma leitura rápida e superficial.

b) Mobilizar os conhecimentos prévios. (Pensar naquilo que já se leu, viu, ou ouviu e, portanto, se sabe sobre o assunto do texto que se pretende ler. Este procedimento permite relacionar os conhecimentos anteriores com os novos. Dificilmente alguém não sabe absolutamente nada sobre um assunto.)

c) Questionar. (Formular questões, relacionadas com as expectativas do leitor em relação ao texto, que o orientem, durante a leitura, no sentido de reter os elementos mais significativos.)

d) Fazer uma leitura integral. (Procurar ler todo o texto sem fazer interrupções por causa de palavras ou aspectos menos claros. A totalidade do texto permite, por vezes, compreender partes que anteriormente pareciam incompreensíveis.)

e) Clarificar. (Procedimento que visa resolver as dificuldades que possam permanecer, depois de concluída a leitura de todo o texto.)

f) Determinar as diferentes partes do texto.

g) Encontrar palavras-chave. (Localizar as palavras indispensáveis para compreender e reter o sentido principal do texto, as palavras que permitem, posteriormente, recuperar facilmente a informação mais importante desse texto.)

h) Encontrar os elementos de ligação. (Localizar e assinalar palavras ou expressões que indicam as relações entre os diferentes elementos do texto e que permitem saber se o autor desenvolve, compara, deduz, conclui, etc.)

i) Recordar o conteúdo do texto.

j) Confrontar a informação retida com o próprio texto.

Outro aspecto que também tem uma grande importância no aproveitamento pleno daquilo que deve ser a leitura é a velocidade. Brigitte Chevalier (1992, 50) diz que velocidade e compreensão são dois aliados na leitura e que da velocidade da leitura depende a qualidade da compreensão. Torna-se, portanto, necessário conciliar a maior rapidez possível com uma adequada compreensão do que está a ser lido.

Uma das formas de conseguir manter uma velocidade de leitura que não dificulte a compreensão consiste em tentar inferir o significado dos elementos que não foram compreendidos através do contexto ou usar outros elementos do texto que o acompanhem tais como gráficos, figuras, mapas ou imagens. Só depois, caso se mantenha a dificuldade ao nível da compreensão, é que se deve recorrer a ajudas externas (por exemplo, consultando dicionários ou perguntando a alguém), para resolver as dificuldades que possam permanecer depois de concluída a leitura de todo o texto.

ESTRATÉGIAS ASSOCIADAS À LEITURA FUNCIONAL

Entendemos como *estratégia* um conjunto de procedimentos que permitem seleccionar, avaliar, dar continuidade ou abandonar determinadas acções para atingir um determinado objectivo.

As estratégias de leitura, adquiridas e desenvolvidas em contextos significativos, devem implicar a interiorização, por parte dos alunos, de procedimentos de tipo geral que possam ser transferidos sem dificuldades para situações múltiplas e variadas, contribuindo para atingir o objectivo geral da educação que consiste em que os alunos aprendam a aprender (cf. Solé:1998, 177).

Deve-se, portanto, procurar levar os alunos a adquirir e desenvolver estratégias susceptíveis de serem utilizadas na escola (em diversas disciplinas do currículo) e fora da escola.

Ensinar estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender.

Maria Armanda Costa, baseada em Gissi Sarig, apresenta-nos a seguinte categorização de estratégias: 1 - Estratégias de ajuda técnica; 2 - Estratégias de clarificação e simplificação; 3 - Estratégias de detecção da coerência; 4 - Estratégias de controlo (cf. Costa: 1992, 83-85).

No grupo das estratégias de ajuda técnica, podemos inserir o sublinhar informação relevante (SIR), a consulta de glossários e a tomada de notas (TDN). Estas estratégias, como diz Maria Armanda Costa (1992, 83), «Têm a função de facilitar os movimentos de avanço na tarefa de extracção de significado, permitindo destacar informação a integrar posteriormente na informação nuclear.»

Apesar de serem essenciais, estas estratégias são negligenciadas com bastante frequência. Os alunos podem tirar mais vantagens da sua utilização, caso lhes sejam dadas orientações concretas (por exemplo, sobre a maneira de sublinhar a informação relevante e de tomar notas), de modo a que a informação registada possa ser recordada rapidamente e com facilidade em qualquer altura (cf. Antão: 2000, 27-28).

DAP 5

Aula 1

Actividade 1 – Parte 2D

SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR)

Face a uma determinada tarefa, as pessoas podem utilizar métodos diferentes para a resolver, por vezes obtendo idênticos resultados, mas nem sempre com os mesmos custos.

Durante a leitura, todos os indivíduos podem utilizar estratégias para facilitar a compreensão.

Uma das estratégias mais úteis para atingir essa finalidade consiste em identificar os aspectos relevantes dos textos e assinalá-los, de modo a, posteriormente, serem organizados em função de diferentes objectivos.

Apesar de a maior parte dos alunos dos diferentes níveis etários conhecer esta estratégia, e de ela ser um factor fundamental para o estudo, normalmente não a utilizam de uma forma eficaz, porque, frequentemente, desconhecem a melhor maneira de a utilizar e os momentos mais adequados para o fazer.

1- Em que consiste o “Sublinhar Informação Relevante”?

Sublinhar informação relevante é uma estratégia que se enquadra naquilo que Daniel Cassany, Marta Luna e Glória Sanz (1997, 230) designam como «las técnicas de marcar el texto» e que constituem uma ajuda que pode ser utilizada durante a leitura.

Nestas «técnicas», estes autores incluem «subrayar, separar apartados, destacar, etc.» (Cassany et al.: 1997, 230). Trata-se de técnicas destinadas a vários fins: «destacar detalles, marcar una información relevante, anotar la impresión que le causa un fragmento (com signos como !/!/, ??? o XXX), destacar palabras desconocidas, resaltar algunos datos para poderlos localizar fácilmente en outro momento, etc.» (Cassany et al.: 1997, 230).

Estes autores dizem-nos que «de alguna manera, cuando subrayamos o marcamos una palabra explicitamos el proceso que se produce en nuestra mente cuando processamos el significado de un texto, y que normalmente no podemos observar. Las señales son visibles y concretas y esto permite trabajar didácticamente sobre ellas: el maestro puede verificar las señales, comparar las de varios alumnos, discutir-las, etc.» (Cassany et al.:1997, 230).

Estas características do SIR destacam a importância de que se podem revestir estas actividades, quando devidamente exploradas em situação de aula, acompanhadas pelo professor e

orientadas para facilitar a actividade de leitura que se pretende que os alunos levem a cabo nas várias disciplinas do seu percurso escolar e também pela vida fora.

Sendo assim, sublinhar consiste em destacar partes do texto, consideradas como mais importantes, para, a partir delas, poder recuperar mais rapidamente o sentido de todo o texto.

2- Finalidades do “Sublinhar Informação Relevante” (Para quê?)

Quando se sublinha, deve-se ter em conta o facto de que essa actividade serve para alguma coisa.

A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores.

Tendo em conta as observações anteriores, facilmente perceberemos que, ao ler aquilo que sublinhamos, devemos captar o sentido essencial, sem necessidade de recorrer às palavras ou frases que se deixou de sublinhar.

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia, que podem ser:

- 1) Distinguir visualmente o que é essencial e o que é acessório num texto;
- 2) Ajudar a centrar a atenção nos aspectos relevantes do texto;
- 3) Detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;
- 4) Facilitar a recuperação da informação relevante, numa posterior revisão do texto, quando se voltar a ler as partes sublinhadas do texto (cf. Silva & Sá:1997, 61).

3- Modalidades do “Sublinhar Informação Relevante” (SIR)

O que sublinhar

Tão importante como conhecer as finalidades do SIR é saber o que sublinhar.

Quando se sublinha tudo, não se consegue atingir nenhum dos objectivos que anteriormente definimos. Como diz Annie Piolat (2001, 61), «Employés de façon trop abondante, ces effets typographiques peuvent nuire à la lisibilité du texte et à la mise en relief de la signification du texte.».

Outra possibilidade consiste em considerar os objectivos propostos para a leitura e sublinhar apenas o mais importante, destacando-o em relação ao supérfluo.

Assim, é possível sublinhar:

- Palavras, frases ou partes do texto que se referem às ideias principais;
- Elementos de ligação (articuladores lógicos: conjunções e locuções conjuncionais);
- Localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar, locuções adverbiais);

- As diferentes partes de um texto, relacionadas com as diferentes ideias, temas ou subtemas nele tratados;

- Aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem. (cf. Cassany *et al.*: 1997, 230-231).

Em síntese, devem-se sublinhar os elementos necessários para recuperar as ideias principais do texto, de modo a que o seu todo, não tendo partes desnecessárias, faça sentido.

b) Como sublinhar

Para conseguir assinalar as palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes, o SIR deve ser precedido por uma leitura rápida do texto e realizado em simultâneo com uma leitura atenta do mesmo. Significa isto que, ao fazer uma leitura atenta, se sublinha o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão. Ou seja, é necessário ter bem presente, por um lado, uma visão geral do texto e, por outro, os objectivos da leitura daquele texto, em concreto.

Um texto pode apresentar muitas informações, mas cada leitor tem que ter bem presente, em cada momento, qual é a informação que lhe interessa.

Utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos

Pode-se, por exemplo, com o auxílio de um lápis bicolor, utilizar as cores vermelha e azul para assinalar diferentes aspectos:

Os títulos (sublinhado duplo vermelho);

palavras ou frases que se referem às ideias principais (sublinhado normal vermelho);

elementos de ligação, localizadores temporais e/ou espaciais (sublinhado duplo azul);

aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem (sublinhado normal azul).

Utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais

Podemos ainda indicar outros processos baseados no sublinhado através da utilização de diversos sinais e marcas, como os seguintes:

○ - para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;

□ - para destacar as etapas, fases fundamentais, classificações, etc.;

→ - para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;

— - para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse;

| - para sublinhar frases ou parágrafos que interessa destacar;

== - para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.

[- para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas);

(*) - para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem.

O recurso a estes sinais pode ser combinado com o recurso a diferentes cores (cf. Benet et al.: 1990, 47).

Concluindo, podemos dizer que, considerando os diferentes aspectos que foram enumerados e as formas apresentadas, deve cada indivíduo adaptá-los à sua maneira de ser e de funcionar, de forma a poder rentabilizar ao máximo esta estratégia.

Contudo deve haver o cuidado de utilizar os diferentes sinais sempre com o mesmo valor.

TOMADA DE NOTAS (TDN)

As situações que podem conduzir os indivíduos a tomar notas são muito frequentes e variadas: para organizar o dia-a-dia; durante um curso, uma lição ou uma conferência, para mais tarde utilizar num projecto profissional ou para preparar um exame; durante uma conversa, para inquirir, avaliar uma situação de trabalho; durante uma reunião, para fazer o ponto da situação; a partir de documentos, para preparar uma exposição; para escrever um relatório, um ensaio; etc.

Assim, na vida quotidiana, as pessoas são frequentemente colocadas perante situações em que a tomada de notas, em sentido lato, lhes pode prestar uma boa ajuda.

A TDN é uma estratégia que está ao alcance de todos e não exige qualidades excepcionais, chegando a parecer suficientemente familiar e quotidiana, para que quem toma notas pense saber fazê-lo espontaneamente e com eficácia.

Contudo, com frequência, os alunos sentem dificuldades ao realizar esta actividade – que raramente é ensinada –, apesar de ela ser indispensável para auxiliar a aprendizagem.

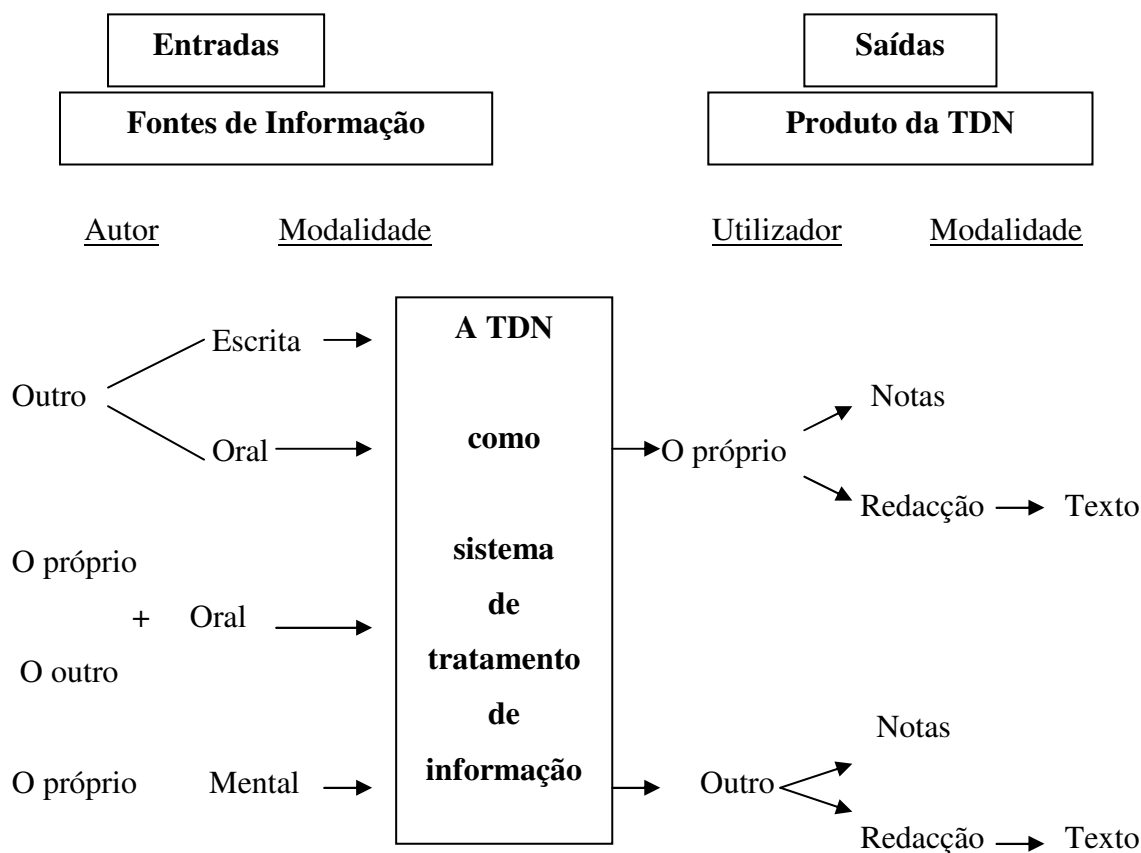
1- Em que consiste?

A TDN é, portanto, uma estratégia através da qual um indivíduo apreende um conjunto de informações e as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado (cf. Le Bras: 1992, 9).

Contudo, a TDN não se confina à capacidade de o indivíduo transcrever rapidamente um determinado conjunto de informações, utilizando um código gráfico que permita aumentar a velocidade de registo. Ela implica uma selecção e hierarquização das informações a registar.

Annie Piolat (2001, 7) considera que «la PDN [prise de notes] peut être entendue comme l'activité cognitive réalisée par les noteurs pour stocker par écrit des informations lues ou entendues qu'ils jugent importantes et pertinentes. Pour opérer ces activités de sélection et transcription, les noteurs développent des stratégies variées suffisamment conscientes pour qu'ils puissent en faire état.»

Esta actividade cognitiva pode ser entendida como um sistema de tratamento de informação com várias componentes, como se representa no quadro que se segue.



Quadro 1: Esquema do processo de TDN (Adaptado a partir de Simonet & Simonet: 2001, 15)

A TDN implica escutar ou ler, assimilar, compreender e seleccionar, distinguindo-se, como diz Florence Le Bras (1992, 70), o essencial («c'est tout ce qui concerne directement votre sujet») do acessório («des informations [...] qui tournent autour de votre sujet sans avoir de relation directe et étroite avec lui.»). O essencial deverá ser retido e o acessório, eliminado.

Portanto, esta estratégia põe em jogo vários mecanismos: motivação (condição necessária a toda a aprendizagem), atenção, compreensão (capacidade de análise, sentido crítico, capacidade de síntese, competência linguística), rapidez e exploração (retomar as notas a fim de verificar eventuais lacunas, imprecisões, incorrecções) (cf. Le Bras: 1992, 37).

2- Finalidades da TDN (Para quê?)

Há diversas situações da vida escolar e da vida quotidiana, quer relacionadas com assuntos profissionais, quer com assuntos pessoais, que podem conduzir à necessidade de tomar notas.

Ora, os objectivos do recurso à TDN, em cada uma destas situações, podem ser comuns ou diferentes.

Há notas que se destinam a permanecer como notas e outras que se destinam a preparar outro texto, oral ou escrito, ou seja, podem destinar-se a construir um plano suficientemente detalhado para poder servir de suporte a uma exposição, a um debate, a uma revisão ou, simplesmente, guardar uma recordação escrita da leitura.

Em todas estas situações, a TDN, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir.

Por outro lado, a retoma das notas é crucial para reforçar a estruturação dos conhecimentos.

3- Modalidades da Tomada de Notas (TDN)

Tirar notas de quê?

Não há uma resposta única a esta pergunta.

O objecto da TDN depende das fontes, do contexto, dos objectivos, do assunto, dos conhecimentos que o autor ou o destinatário tem sobre o assunto e dos seus centros de interesse.

De acordo com estas variáveis, podemos tirar notas apenas da estrutura, notas mais ou menos selectivas ou notas exaustivas. É possível tirar notas apenas de um número limitado de aspectos ou optar pelo registo de todos os aspectos abordados na fonte.

Portanto, ao iniciar a tomada de notas, é importante ter os objectivos da actividade bem definidos.

Contudo, como nos diz Florence Le Bras (1992, 70), «Il est impossible de noter tout (...) et il est absurde de relever tout ce qui est écrit dans un texte.»

Segundo Florence Le Bras (1992, 70), «Prendre des notes, c'est retenir l'essentiel, et par conséquent éliminer l'accessoire». Logo, a TDN deverá incidir no essencial, na informação relevante em função do objectivo dessa TDN, quer seja feita a partir de uma situação de oralidade (conversa, reunião), quer a partir da observação de uma situação, quer a partir dos próprios pensamentos, quer a partir de um texto escrito. De facto, pode-se tirar notas do que é dito ou do que é lido, mas também, paralelamente, do que se pensa.

b) Como tirar notas

As notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, das cores, em função da sua origem, e também em função do seu autor.

Mas são sempre constituídas por informação seleccionada e condensada.

Como diz Brigitte Chevalier (1992, 93), «Les notes doivent se réduire considérablement par rapport au document d'origine.»

Segundo Jorge Augusto Silva Antão (2000, 28), «podemos tomar notas usando vários processos: fazer pequenos resumos, registando em frases as ideias principais do texto; escrever palavras-chave que representem as ideias fundamentais do texto e que permitam posteriormente a sua reconstituição (...); fazer esquemas usando pequenas frases e palavras-chave, procurando estabelecer e visualizar as relações, correspondências e hierarquias entre essas palavras e frases.»

A selecção de uma modalidade de TDN pode depender de vários factores, como, por exemplo, a fonte de informação ou os objectivos da TDN, entre outros.

Nada obriga a ser fiel a uma única modalidade de TDN e, muitas vezes, a melhor actuação reside em conciliar várias modalidades.

Tendo em conta estes aspectos, na TDN, devemos ter em consideração vários princípios:

- 1- Adequar a TDN à utilização que se pretende dar às notas;
- 2- Seleccionar o método mais adequado em função do texto fonte, do assunto, dos objectivos da TDN e das características do anotador;
- 3- Distinguir o essencial do acessório (o primeiro inimigo da TDN eficaz é a passividade);
- 4- Conseguir encontrar o ponto de equilíbrio entre o anotar muito e o muito pouco;
- 5- Utilizar abreviaturas (escrever o máximo de informação num mínimo de palavras);
- 6- Retomar as notas pouco tempo depois de as ter escrito (para clarificar, completar, comentar, reestruturar – corrigir o plano -, rectificar e sintetizar as notas);
- 7- Organizar as notas (hierarquizar as notas e convertê-las num texto estruturado).

Para uma TDN eficaz, temos ainda que ter à mão algum material.

Assim, para suporte dos registos, podemos utilizar papel em branco (caderno, folhas soltas, fichas, “Post-it”), podemos utilizar o documento que é objecto de leitura (margens, “Post-it”) ou ainda o computador.

Como instrumentos de escrita, podem-se utilizar canetas de várias cores, que permitem uma melhor visualização na sua revisão (por exemplo, o verde para os títulos, o vermelho para as citações, o preto para as sínteses e para as palavras-chave e o azul para os comentários).

Convém salientar o facto de haver vantagens em se utilizar o material de escrita (suporte dos registos e instrumentos de escrita) com que se está mais familiarizado, dado que isso traz vantagens ao nível do ritmo da TDN.

Bibliografia

ANTÃO, Jorge Augusto Silva (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto, Edições ASA.

BENET, Rafael Ibañez, ANDRADA, Benito Lopez, ALVAREZ José Martinez & BELLON, Francisco (1990). *Eficácia no Estudo*. Rio Tinto, Edições ASA.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta & SANZ, Glória (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

CHEVALIER, Brigitte (1992). *Lecture et prise de notes. Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail*. Paris, Éditions Nathan.

COSTA, Maria Armanda (1992). "O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico" in DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, PEREIRA, Dília R., MATA, Ana I., COSTA, Maria Armanda, PRISTA, Luís e DUARTE, Inês, *Para a Didáctica do Português - Seis estudos de Linguística*. Lisboa, Edições Colibri, pp. 75-117.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra, Almedina.

DUARTE, Isabel Margarida (org.) (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto, Edições ASA.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto, Edições ASA (trad.).

LE BRAS, Florence (1992). *Comment prendre des notes*. Alleur, Marabout.

LENCASTRE, Leonor (2003). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

PIOLAT, Annie (2001). *La prise de notes*. Paris, PUF.

SILVA, Adelina Lopes da & SÁ, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Porto Editora.

SILVA, Ezequiel Teodoro da (1992). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo, Cortez.

SIMONET, Renée & SIMONET, Jean (2001). *La prise de notes intelligente*. Paris, Éditions d'Organisation.

SOLÉ, Isabel (1998). *Estratégias de lectura*. Barcelona, ICE.

Transparências



**Quem é?
O que fez?
Quando viveu?
Onde viveu (vive)?
Com quem viveu (vive)?**

*Alinhou em dez cantos a epopeia marítima dos portugueses.
Num apanhado de perguntas e respostas, temos a sua vida.*

Encontrámos Luís Vaz de Camões doente, na sua casa da Mouraria. Morreu feliz, abraçado a “Os Lusíadas”. Esta data passou à história: o 10 de Junho é dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas.

Luís Vaz de Camões, venho do século XX, no limiar do novo milénio, para saber um pouco mais sobre a sua vida. Os registos são controversos, mas a curiosidade sobre a sua vida permanece, quatro séculos depois...



A minha vida está nas entrelinhas dos escritos que deixei.

Nem por isso. A data e o local do seu nascimento permanecem uma incógnita...

Parece que foi em Lisboa, no ano de 1524 ou 25. Minha mãe morreu no parto e fui educado por uma ama. Descendo de uma família galega com solar em Camones, perto de Baiona, mas nasci pobre e pobre sou.

No entanto, teve uma educação completa. Conheceu os clássicos gregos e latinos, leu muito...

O meu tio Bento Camões, frade e prior do mosteiro de Santa Cruz, está muito ligado à minha educação. Era chanceler da Universidade de Coimbra e graças a ele frequentei a universidade onde, talvez não saiba, desde 1537 os alunos eram obrigados a falar grego e latim.

Fale-nos um pouco dos livros que leu e que o influenciaram...

A “Ilíada”, a “Odisseia” e a “Eneida” foram para mim obras fundamentais, que me fascinaram. Conheci as lendas gregas e romanas, a sua mitologia, fascinei-me com histórias de deuses e deusas. O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda também me encantaram. Conheci autores estrangeiros muito admirados na época, como Ariosto e Petrarca.



Falou em deusas. Uma das suas características que passou para a história foi de mulherengo ou, se não gostar da expressão, namoradoiro...

Digamos que me apaixono com facilidade. Não o posso negar, digo-o nos meus poemas. Conquistava as damas nos serões da corte com os meus versos inspirados.

Amores que lhe causaram alguns dissabores...

Respondo-lhe da melhor maneira que sei, em verso: “Que dias há que na alma me tem posto / Um não sei quê, que nasce não sei onde/ Vem não sei como, e dói não sei porquê”.

O amor é desespero? Ansiedade?

“Amor é fogo que arde sem se ver.”

Mas o amor pela infanta D. Maria, filha d’el-rei D. Manuel, foi particularmente doloroso!?

Diz que sabem pouco sobre mim, mas não parece! Começam a irritar-me tantos pormenores...

Talvez porque tenha sido obrigado a partir e a esquecer o seu grande amor em Ceuta...

Sim. Não caí nas graças de D. Catarina, mãe da infanta, e fui afastado para Constância, no Ribatejo. Decidi oferecer-me para servir a pátria em África.

Creio que este é um momento particularmente importante da sua vida: começou a “alinhar” “Os Lusíadas” e perdeu o olho direito em combate...

Ao serviço d’el-rei, lutei contra os mouros para obter territórios e expandir a fé cristã. Num desses recontros fui ferido irreversivelmente. Voltei a Lisboa em 1550. Como já deve saber, entreguei-me a uma vida boémia...

Sim. Parece que se envolvia em brigas e aruaças — o que lhe valeu a alcunha de Trinca-Fortes. A agressão a Gonçalo Borges ficou para a história.

Feri-o no pescoço, junto do cabelo do toutiço. Foi para ajudar dois amigos, que iniciaram a zangada, mas quando deu para o torto puseram-se em fuga.



Transp.2-C

O senhor foi preso?

Estive na prisão do Tronco, em Lisboa. Pedi perdão e fui libertado, mediante o pagamento de quatro mil réis.

Seguiu-se a viagem para a Índia. Já levava na bagagem os manuscritos de “Os Lusíadas”?

Sim, entre outras coisas. Mas foi em Macau, numa gruta, que ultimei o texto. Tinha um cargo de nome pomposo – provedor dos defuntos e ausentes – que me deixava algum tempo livre, na mais completa solidão. Quando o meu barco naufragou, a minha única preocupação foi salvar o meu livro. Tudo o resto ficou nas águas do rio Mekong.

O que sentiu nessa ocasião?

Que era a minha vida que estava em jogo. “Os Lusíadas” são a minha vida.

Como foi o regresso a Lisboa?

Difícil. Tive que pedir dinheiro emprestado a amigos para concluir a viagem. Cheguei a Lisboa exausto e doente. Tive felizmente o apoio de um amigo, Jau, um escravo da ilha de Java. Quantas vezes pediu esmola para podermos ambos sobreviver!

Como se sentiu quando recebeu a autorização d’el-rei D. Sebastião para publicar “Os Lusíadas”?

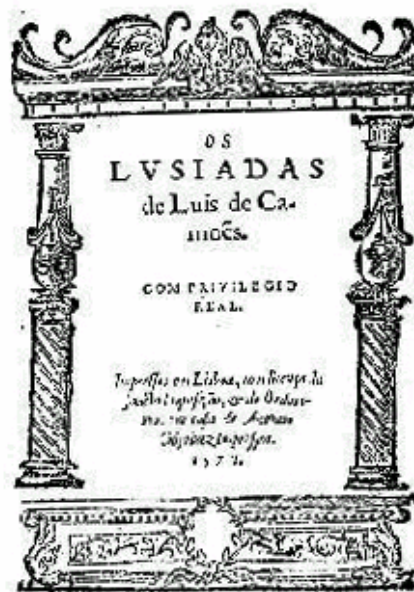
Exultante. Já posso morrer descansado.

Sempre é verdade que pediu uma audiência a D. Sebastião?

Recebeu-me em Sintra, na quinta da Penha Verde. Pedi-lhe que deixasse ler-lhe o meu poema, Que, aliás, lhe dedicava. El-rei não só me ouviu como ficou entusiasmado por ouvir a história do povo português. Autorizou a publicação da minha obra e concedeu-me uma tença anual de 15 mil réis – que raramente me chegou às mãos.

Esta entrevista de Marina Almeida é imaginária. Foi realizada com base em várias biografias e na obra de Camões.
In *Diário de Notícias*, 25/06/99.

**QUE ASPECTOS CARACTERIZAM,
DE FORMA MAIS MARCANTE,
O SÉCULO XVI EM PORTUGAL?**



LEITURA PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO

A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento, está intimamente relacionada com o sucesso académico do aluno e, ao possibilitar a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, é um meio muito eficaz de desenvolver a autenticidade e a originalidade dos seres que aprendem.

Ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos.

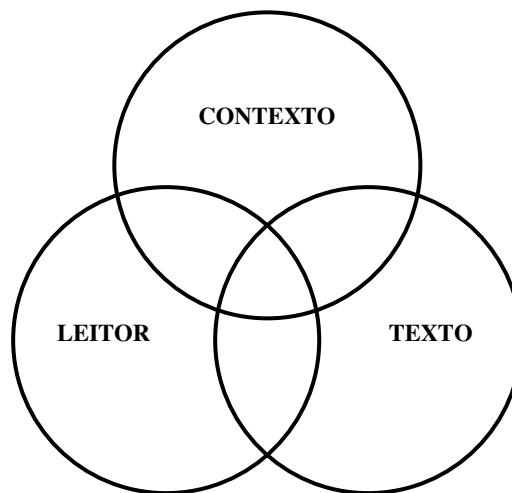
Ser capaz de ler diferentes tipos de texto, com rapidez e eficiência, tornou-se uma competência indispensável para o êxito sócio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar e na adaptação social.

Instâncias intervenientes na leitura

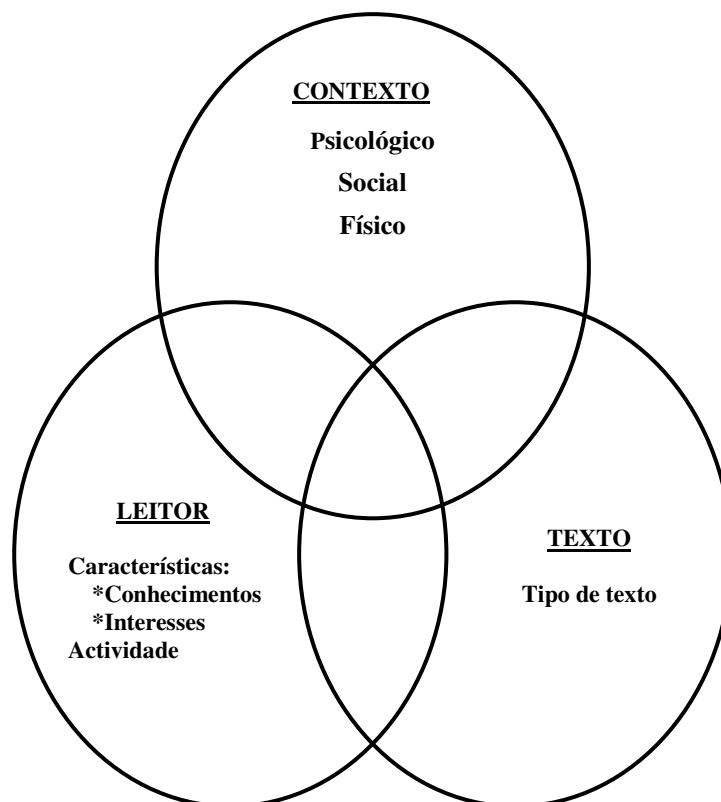
A leitura implica uma relação complexa entre várias instâncias: produção (autor), produto (obra) e (re)produção (leitor).

Essa relação é mediada por uma pluralidade de contextos socioculturais, onde essas diversas instâncias se inscrevem.

Em suma, as instâncias intervenientes na leitura são:



Instâncias intervenientes na leitura



Contexto

O contexto engloba todas as condições em que se encontra o leitor, quando entra em contacto com um texto.

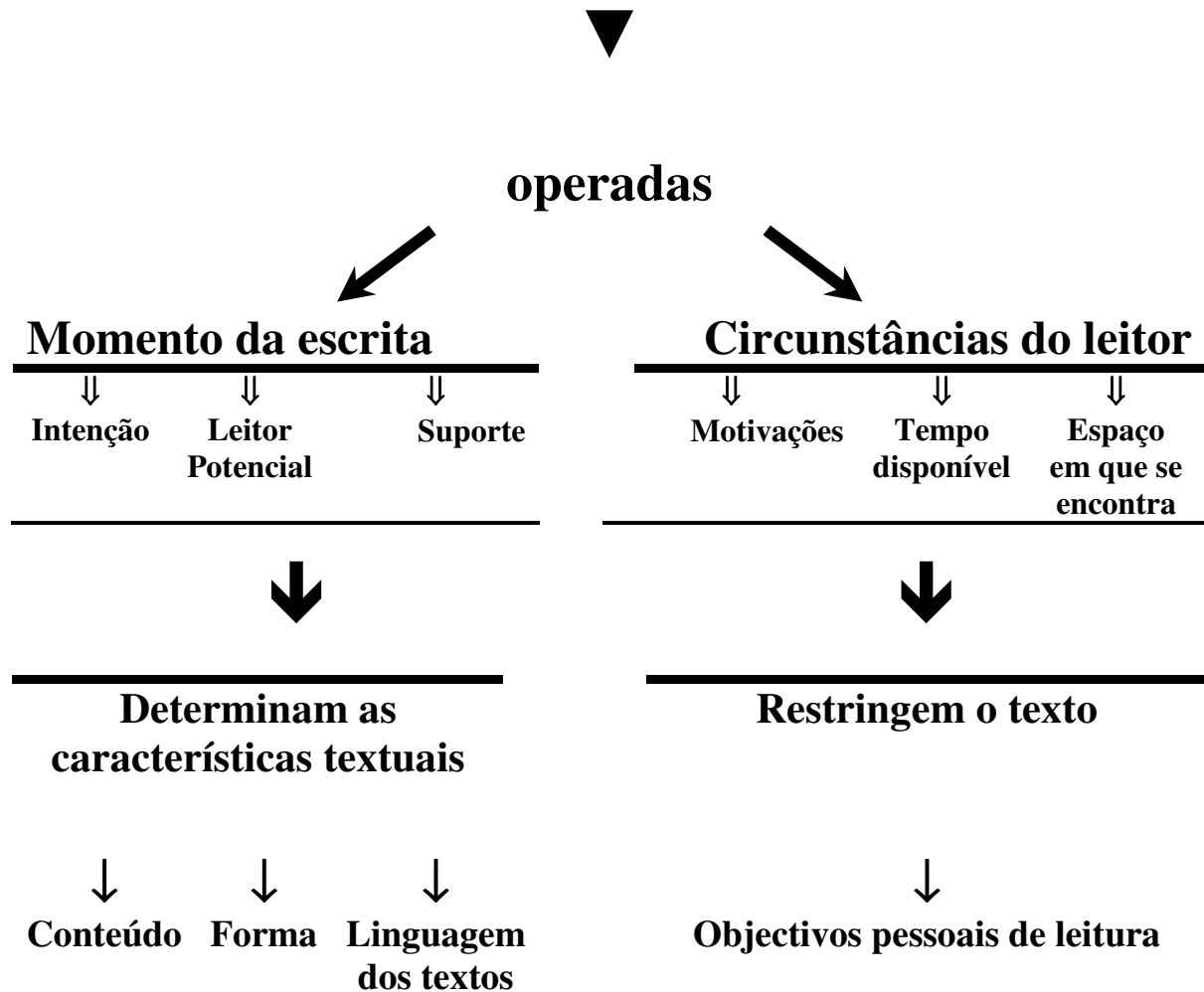
Podem-se distinguir o contexto psicológico, social e físico.

O contexto psicológico diz respeito às condições contextuais próprias do leitor (ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura).

O contexto social consiste em todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da leitura (entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares; situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; leituras sem apoio, por oposição a leituras orientadas.)

O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura (ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc.)

Escolhas envolvidas na leitura



Modalidades de leitura

Podemos referir diferentes modalidades de leitura, tendo em conta vários critérios: as finalidades de leitura, os textos envolvidos e o papel dos contextos.

Modalidades	Finalidades
Leitura básica →	Aprender a ler
Leitura recreativa →	Distrair
Leitura informativa (Funcional) →	Recolher informação (aprender)
Leitura aprofundada →	Analisar o conteúdo de um texto

O mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura.

Leitura aprofundada

A leitura aprofundada é uma base importante para todo o estudo.

Objectivo:

Analisar o conteúdo de um texto, ou seja, explicitar as partes importantes do texto, localizar os elementos informativos, compreender as relações que se estabelecem entre esses elementos e distinguir a sua importância relativa, o seu encadeamento.

Procedimentos:

- a) Fazer uma leitura rápida e superficial.**
- b) Mobilizar os conhecimentos prévios.**
- c) Questionar.**
- d) Fazer uma leitura integral.**
- e) Clarificar.**
- f) Determinar as diferentes partes do texto.**
- g) Procurar identificar palavras-chave.**
- h) Encontrar os elementos de ligação.**
- i) Recordar o conteúdo do texto.**
- j) Confrontar a informação retida com o próprio texto.**

SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR)

Sublinhar informação relevante é uma das estratégias mais úteis para facilitar a compreensão durante a leitura.

1 - Em que consiste?

Sublinhar consiste em destacar palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes.

2 - Finalidades do “Sublinhar Informação Relevante”

A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores.

Ao ler aquilo que sublinhamos, devemos captar o sentido essencial, sem necessidade de recorrer às palavras ou frases que se deixou de sublinhar.

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia, que podem ser:

- 1. Distinguir visualmente o que um texto tem de importante e o que tem de acessório;**
- 2. Ajudar a centrar a atenção nos aspectos relevantes do texto;**
- 3. Detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;**
- 4. Facilitar a recuperação da informação relevante, numa posterior revisão do texto.**

3- Modalidades do Sublinhar Informação Relevante (SIR)

a) O que sublinhar?

O SIR deve ser realizado em simultâneo com a leitura atenta: ao fazer uma leitura atenta, sublinharemos o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão.

Durante a leitura atenta, é possível sublinhar:

- Palavras, frases ou partes do texto que se referem às ideias principais;**
- Elementos de ligação (articuladores lógicos: conjunções e locuções conjuncionais);**
- Localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar, locuções adverbiais);**
- As diferentes partes de um texto, relacionadas com as diferentes ideias, temas ou subtemas nele tratados;**
- Aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem.**

Sublinhar:

Os elementos necessários para recuperar as ideias principais do texto, de modo a que o seu todo faça sentido.

b) Como sublinhar?

Utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos

Pode-se, por exemplo, com o auxílio de um lápis bicolor, utilizar as cores vermelha e azul para assinalar diferentes aspectos:

- Os títulos
- palavras ou frases que se referem às ideias principais
- elementos de ligação, localizadores
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos

Utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os
interesses pessoais

Podemos ainda utilizar outros processos baseados no sublinhado através da utilização de diversos sinais e marcas, como os seguintes:

- - Para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;
- - Para destacar etapas, fases fundamentais, classificações, ...;
- - Para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;
- - Para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse;
- | - Para assinalar frases ou parágrafos que interessa destacar;
- == - Para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.
- [- Para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas);
- (*) - Para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem.

O recurso a estes sinais pode ser combinado com o recurso a diferentes cores.

Cada indivíduo deve ter em conta a sua maneira de ser e de funcionar, de forma a poder rentabilizar ao máximo esta estratégia.

Deve haver o cuidado de utilizar os diferentes sinais sempre com o mesmo valor.

TOMADA DE NOTAS (TDN)

As situações que podem conduzir os indivíduos a tomar notas são muito frequentes e variadas:

- **organização do dia-a-dia;**
- **durante uma aula;**
- **durante uma conversa;**
- **durante uma reunião;**
- **a partir de documentos;**
- **redacção de um relatório, etc.**



1 - Em que consiste?

A TDN é uma estratégia através da qual um indivíduo:

- **apreende um conjunto de informações ;**
- **as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado.**

Contudo, a TDN não se confina à capacidade de o indivíduo transcrever rapidamente um determinado conjunto de informações.

A TDN implica uma selecção e uma hierarquização das informações a registar.

2 - Finalidades da Tomada de Notas (TDN) (Para quê?)

Há diversas situações da vida escolar e da vida quotidiana, quer relacionadas com assuntos profissionais, quer com assuntos pessoais, que podem conduzir à necessidade de tomar notas.

Ora, os objectivos do recurso à TDN, em cada uma destas situações, podem ser comuns ou diferentes.

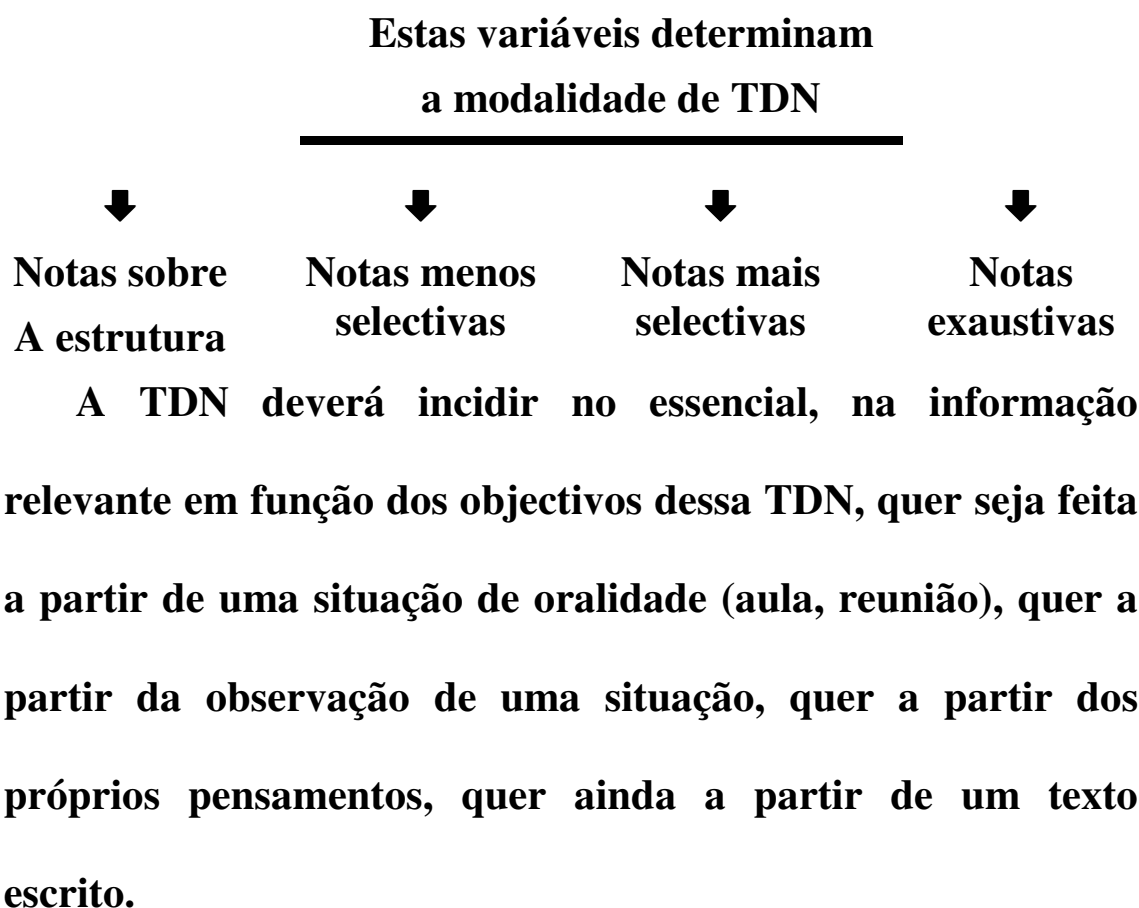
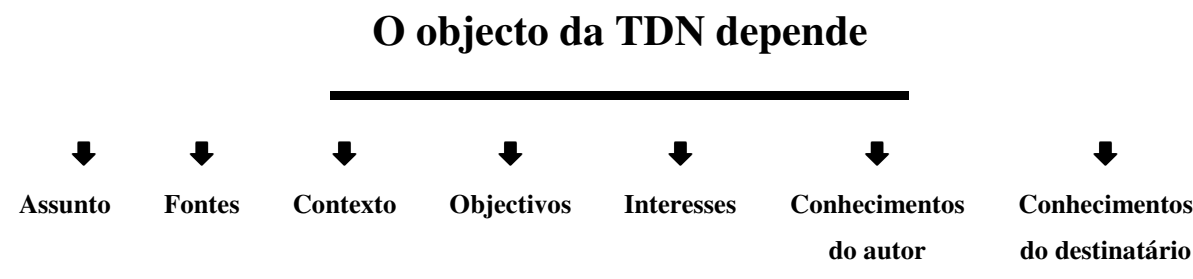
Há notas que se destinam a permanecer como notas e outras que se destinam a preparar outro texto, oral ou escrito.

Em todas estas situações, a TDN, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir.

Por outro lado, a retoma das notas é crucial para reforçar a estruturação dos conhecimentos.

3 – Modalidades de Tomada de Notas

c) Tirar notas de quê?



Pode-se tirar notas do que é dito ou do que é lido, mas também, paralelamente, do que se pensa.

d) Como tirar notas

As notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, das cores, em função da sua origem, e também em função do seu autor.

Mas são sempre constituídas por informação seleccionada e condensada.

A selecção de uma modalidade de TDN pode depender de vários factores, como, por exemplo, a fonte de informação ou os objectivos da TDN, entre outros.

Para uma TDN eficaz, temos ainda que ter à mão algum material:

Para suporte dos registos	Como instrumentos de escrita
Papel em branco (caderno, folhas soltas, fichas, “Post-it”)	Canetas de várias cores (facilita a revisão) Ex: <ul style="list-style-type: none"> - <u>preto</u> para as sínteses e para as palavras-chave - <u>verde</u> para os títulos - <u>vermelho</u> para as citações - <u>azul</u> para os comentários
O documento que é objecto de leitura (margens, “Post-it”)	
O computador	

Princípios para a Tomada de Notas

- 1- Adequar a TDN à utilização que se pretende dar às notas;**
- 2- Seleccionar o método mais adequado em função da fonte, do assunto, dos objectivos da TDN e das características do anotador.**
- 3- Distinguir o essencial do acessório;**
- 4- Conseguir o ponto de equilíbrio entre o anotar muito e o muito pouco;**
- 5- Utilizar abreviaturas (escrever o máximo de informação num mínimo de palavras);**
- 6- Retomar as notas pouco tempo depois de as ter escrito;**
- 7- Organizar as notas (hierarquizar e passar as notas a um texto estruturado).**

Documentos e Fichas de Trabalho

Nasci Pobre e Pobre Sou

*Alinhou em dez cantos a epopeia marítima dos portugueses.
Num apanhado de perguntas e respostas, temos a sua vida.*

Encontrámos Luís Vaz de Camões doente, na sua casa da Mouraria. Morreu feliz, abraçado a “Os Lusíadas”. Esta data passou à história: o 10 de Junho é dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas.

Luís Vaz de Camões, venho do século XX, no limiar do novo milénio, para saber um pouco mais sobre a sua vida. Os registos são controversos, mas a curiosidade sobre a sua vida permanece, quatro séculos depois...

A minha vida está nas entrelinhas dos escritos que deixei.

Nem por isso. A data e o local do seu nascimento permanecem uma incógnita...

Parece que foi em Lisboa, no ano de 1524 ou 25. Minha mãe morreu no parto e fui educado por uma ama. Descendo de uma família galega com solar em Cumonês, perto de Batona, mas nasci pobre e pobre sou.

No entanto, teve uma educação completa. Conheceu os clássicos gregos e latinos, leu muito...

O meu tio Bento Camões, frade e prior do mosteiro de Santa Cruz, está muito ligado à minha educação. Era chanceler da Universidade de Coimbra e graças a ele frequentei a universidade onde, talvez não saiba, desde 1537 os alunos eram obrigados a falar grego e latim.

Fale-nos um pouco dos livros que leu e que o influenciaram...

A “Íliada”, a “Odisséia” e a “Eneida” foram para mim obras fundamentais, que me fascinaram. Conheci as lendas gregas e romanas, a sua mitologia, fascinei-me com histórias de deuses e deusas. O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda também me encantaram. Conheci autores estrangeiros muito admirados na época, como Ariosto e Petrarca.

ESCOLA E. B. 2, 3 / ACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

Ficha 1

Falou em deusas. Uma das suas características que passou para a história foi de mulherengo ou, se não gostar da expressão, namoradoiro...

Digamos que me apaixono com facilidade. Não o posso negar, digo-o nos meus poemas. Conquistava as damas nos serões da corte com os meus versos inspirados.

Amores que lhe causaram alguns dissabores...

Respondendo-lhe da melhor maneira que sei, em verso: “Que dias há que na alma me tem posto / Um não sei quê, que nasce não sei onde / Vem não sei como, e dói não sei porque”.

O amor é desespero? Ansiedade?

“Amor é fogo que arde sem se ver.”

Mas o amor pela infanta D. Maria, filha d’el-rei D. Manuel, foi particularmente doloroso?

Diz que sabem pouco sobre mim, mas não parecem! Começam a irritar-me tantos pormenores...

Talvez porque tenha sido obrigado a partir e esquecer o seu grande amor em Ceuta...

Sim. Não cai nas graças de D. Catarina, mãe da infanta, e fui afastado para Constância, no Ribatejo. Decidi oferecer-me para servir a pátria em África.

Creio que este é um momento particularmente importante da sua vida: começou a “alinhar” “Os Lusíadas” e perdeu o olho direito em combate...

Ao serviço d’el-rei, lutei contra os mouros para obter territórios e expandir a fé cristã. Num desses recontros fui ferido irreversivelmente. Voltei a Lisboa em 1550. Como já deve saber, entreguei-me a uma vida boémia...

Sim. Parece que se envolvia em brigas e arruaças – o que lhe valeu a alcunha de Trinca-Fortes. A agressão a Gonçalo Borges ficou para a história.

Feri-o no pescoço, junto do cabelo do touço. Foi para ajudar dois amigos, que iniciaram a zanga, mas quando dei para o torto puseram-se em fuga.

O senhor foi preso?

Estive na prisão do Tronco, em Lisboa. Pedi perdão e fui libertado, mediante o pagamento de quatro mil réis.

Seguiu-se a viagem para a Índia. Já levava na bagagem os manuscritos de “Os Lusíadas”?

Sim, entre outras coisas. Mas foi em Macau, numa gruta, que ultimei o texto. Tinha um cargo de nome pomposo – provedor dos defuntos e ausentes – que me deixava algum tempo livre, na mais completa solidão. Quando o meu barco naufragou, a minha única preocupação foi salvar o meu livro. Tudo o resto ficou nas águas do rio Mekong.

O que sentiu nessa ocasião?

Que era a minha vida que estava em jogo. “Os Lusíadas” são a minha vida.

Como foi o regresso a Lisboa?

Difícil. Tive que pedir dinheiro emprestado a amigos para concluir a viagem. Cheguei a Lisboa exausto e doente. Tive felizmente o apoio de um amigo. Jau, um escravo da ilha de Java. Quantas vezes pedi esmola para podermos ambos sobreviver!

Como se sentiu quando recebeu a autorização d’el-rei D. Sebastião para publicar “Os Lusíadas”?

Exultante. Já posso morrer descansado.

Sempre é verdade que pediu uma audiência a D. Sebastião?

Recebeu-me em Sintra, na quinta da Penha Verde. Pedi-lhe que deixasse ler-lhe o meu poema. Que, aliás, lhe dedicava. El-rei não só me ouviu como ficou entusiasmado por ouvir a história do povo português. Autorizou a publicação da minha obra e concedeu-me uma tença anual de 15 mil réis – que raramente me chegou às mãos.

Esta entrevista de Marina Almeida é imaginária. Foi realizada com base em várias biografias e na obra de Camões. In *Diário de Notícias*, 25/06/99.

ESCOLA E. B. 2, 3 / S SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA

Língua Portuguesa – 9º Ano**O Renascimento em Portugal**

O nosso séc. XVI vai ser marcado por duas grandes linhas de força: uma, de influência estrangeira (contributo do Renascimento europeu, através de viajantes, muitos deles bolseiros); outra, oriunda do contacto com as novas realidades ultramarinas.

A assimilação do Humanismo e do Classicismo vai ser, nos dois casos, realizada sob a égide e protecção da Coroa, tornando-se o Paço o principal foco de cultura.

O nosso principal contributo para a cultura europeia está directamente ligado com a actividade de humanistas portugueses no estrangeiro, como, por exemplo, André de Resende; e com a actividade marítima dos Descobrimentos, no contacto com os outros povos, outras civilizações, outros saberes. Os Descobrimentos contribuem decisivamente para o desenvolvimento do espírito científico, pelo revelar do valor da experiência e da observação directa, bem como pelo desenvolvimento técnico que proporcionavam: a geografia do mundo alargava-se e era, assim, reformulada; a cartografia desenvolvia-se, novas estrelas e constelações se tornavam visíveis; conhecia-se e encontrava-se a maneira de enfrentar novos ventos, novas correntes; a fauna e flora de outras regiões eram estudadas e, nomeadamente esta, aproveitada para a medicina (*Colóquios dos Simples e outras Drogas da Índia* de Garcia da Orta, por exemplo); tomava-se contacto com usos, costumes, concepções religiosas, sociais e filosóficas diferentes das nossas.

Do ponto de vista social e económico, porém, assiste-se entre nós, no séc. XVI, a uma corrupção generalizada dos costumes, como bem no-lo mostra Gil Vicente nas suas peças de teatro: os campos são abandonados, por Lisboa, *que ao cheiro desta canela / o reino nos despoeva* como dizia Sá de Miranda – em Lisboa enriquecia-se rapidamente na actividade comercial.

A nível literário, assistimos, por um lado, a uma lenta assimilação das doutrinas estéticas do classicismo europeu; por outro lado, surge uma vasta literatura de temática marítima – literatura de viagens.

A assimilação das doutrinas do classicismo é possibilitada pelos contactos com a Europa, nomeadamente com a Itália, directamente ou através do conhecimento que nos vinha dos autores castelhanos. Sá de Miranda, de regresso da sua viagem a Itália, em 1520, traz consigo a vontade de um estilo novo, o “*dolce stil nuovo*”, doce estilo novo, que vai tentar entre nós, compondo élogos, sonetos, tragédias... António Ferreira virá, seguidamente, proceder à teorização, entre nós, dessas novas doutrinas estéticas: necessidade de aperfeiçoamento formal; defesa e ilustração da língua portuguesa; necessidade de se imitarem os clássicos; culto da razão, da virtude, do autodomínio; condenação de todas as formas de impulsividade: ambição, espírito de aventura, guerra; defesa da liberdade individual e recusa de privilégios de sangue; reafirmação da função social dos Poetas, entendidos como devendo ser conselheiros dos reis. Também ele cultiva a generalidade dos géneros clássicos, produzindo, nomeadamente, uma obra-prima: a tragédia *Castro*.

Do ponto de vista da literatura marcada pelos Descobrimentos, vamos encontrar, além de relatos anónimos de viagens e naufrágios (a nossa *História Trágico-Marítima*), o desenvolvimento da historiografia dos Descobrimentos (*Ásia* de João de Barros, *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses* de Fernão Lopes Castanheda, e outras) e uma obra extraordinária, de carácter picaresco (em que se narram aventuras de um herói): a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto.

Mas os Descobrimentos traziam sobretudo, consigo, a consciência de que se tratava de um empreendimento grandioso que mostrava a capacidade do homem em conquistar o espaço; da confluência das duas linhas de força (por um lado, a assimilação progressiva dos princípios e géneros do classicismo e, por outro, a consciência da importância das viagens marítimas) irá nascer um poema épico: *Os Lusíadas* de Luís de Camões.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 17-19.

ESCOLA E. B. 2, 3 / S SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA
Língua Portuguesa – 9º Ano

Que aspectos caracterizam, de forma mais marcante, o século XVI em Portugal?

Fonte de informação: _____

Exemplos da forma de registar a fonte de informação:

Ex.1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular” . In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento.*, Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2003, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, typical of notebook paper. There is no handwriting or other markings on the page.

LEITURA

Importância da leitura para a recolha de informação (na Sociedade do Conhecimento)

A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento, está intimamente relacionada com o sucesso académico do aluno e, ao possibilitar a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, é um meio muito eficaz de desenvolver a autenticidade e a originalidade dos seres que aprendem.

Ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos.

Ser capaz de ler diferentes tipos de texto, com rapidez e eficiência, tornou-se uma competência indispensável para o êxito sócio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar e na adaptação social.

Instâncias intervenientes na leitura

A leitura é uma prática interactiva e intersubjectiva que implica uma relação complexa entre várias instâncias: produção (autor), produto (obra) e (re)produção (leitor).

Essa relação é mediada por uma pluralidade de contextos socioculturais, onde essas diversas instâncias se inscrevem.

Em suma, as instâncias intervenientes na leitura são: o leitor, o texto e o contexto.

Leitor

O leitor aborda a actividade de leitura com as características que possui, independentemente das situações de leitura, ou seja, com os conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo de que dispõe e com os interesses que manifesta.

Essas características que o leitor possui permitem-lhe levantar hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito e sobre o sentido do texto.

Texto

Uma outra variável da leitura é, como dissemos, o texto. O leitor pode reagir e comportar-se de maneira diferente, conforme o tipo de texto que lhe é apresentado.

Contexto

A terceira variável a ter em conta na leitura é o contexto. Este engloba todas as condições em que se encontra o leitor, quando entra em contacto com um texto.

Podem-se distinguir três tipos de contexto: psicológico, social e físico.

O contexto psicológico diz respeito às condições contextuais próprias do leitor (ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura).

O contexto social consiste em todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da leitura (entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares; situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; leituras sem apoio, por oposição a leituras orientadas.)

O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura (ruído, temperatura ambiente, qualidade de reprodução dos textos, etc.)

Escolhas envolvidas na leitura

a. Escolhas operadas aquando da escrita (intenção, leitor potencial, suporte, etc.) – que determinam as características textuais (o conteúdo, a forma e a linguagem dos textos);

b. Escolhas operadas pelas circunstâncias do leitor (as motivações do leitor, o tempo de que ele dispõe, o espaço em que se encontra) – que restringem o texto aos seus objectivos pessoais de leitura.

Modalidades de leitura

Podemos referir diferentes modalidades de leitura, tendo em conta vários critérios: as finalidades de leitura, os textos envolvidos e o papel dos contextos.

<u>Modalidades</u>	<u>Finalidades</u>
Leitura básica	Aprender a ler
Leitura recreativa	Distrair
Leitura informativa (Funcional)	Recolher informação (aprender)
Leitura aprofundada	Explicitar as partes importantes de um texto Compreender as relações entre essas partes Distinguir a sua importância relativa

O mesmo texto admite diferentes modalidades de leitura pelo mesmo leitor, assim como textos diferentes podem ser alvo de um mesmo tipo de leitura.

Leitura aprofundada

A leitura aprofundada é uma base importante para todo o estudo.

Objectivo

Analisar o conteúdo de um texto, ou seja, explicitar as partes importantes do texto, localizar os elementos informativos, compreender as relações que se estabelecem entre esses elementos e distinguir a sua importância relativa, o seu encadeamento.

Procedimentos

- a) Fazer uma leitura rápida e superficial.
- b) Mobilizar os conhecimentos prévios. (Pensar naquilo que já se leu, viu, ou ouviu e, portanto, se sabe sobre o assunto do texto que se pretende ler. Este procedimento permite relacionar os conhecimentos anteriores com os novos. Dificilmente alguém não sabe absolutamente nada sobre um assunto.)
- c) Questionar. (Formular questões, relacionadas com as expectativas do leitor em relação ao texto, que o orientem, durante a leitura, no sentido de reter os elementos mais significativos.)
- d) Fazer uma leitura integral. (Procurar ler todo o texto sem fazer interrupções por causa de palavras ou aspectos menos claros. A totalidade do texto permite, por vezes, compreender partes que anteriormente pareciam incompreensíveis.)
- e) Clarificar. (Resolver as dificuldades que possam permanecer depois de concluída a leitura de todo o texto.)
- f) Determinar as diferentes partes do texto.
- g) Procurar identificar palavras-chave. (Localizar palavras indispensáveis para compreender e reter o sentido principal do texto, palavras que permitem, posteriormente, recuperar facilmente a informação mais importante desse texto.)
- h) Encontrar os elementos de ligação. (Localizar e assinalar palavras ou expressões que indicam as relações entre os diferentes elementos do texto e que permitem saber se o autor desenvolve, compara, deduz, conclui, etc.)
- i) Recordar o conteúdo do texto.
- j) Confrontar a informação retida com o próprio texto.

SUBLINHAR INFORMAÇÃO RELEVANTE (SIR)

Face a uma determinada tarefa, as pessoas podem utilizar métodos diferentes para a resolver, por vezes obtendo idênticos resultados, mas nem sempre com os mesmos custos.

Uma das estratégias mais úteis para facilitar a compreensão, durante a leitura, consiste em identificar os aspectos relevantes dos textos e assinalá-los, de modo a, posteriormente, serem organizados em função de diferentes objectivos.

1 - Em que consiste “Sublinhar Informação Relevante”?

Sublinhar consiste em destacar partes do texto, consideradas como mais importantes, para, a partir delas, poder recuperar mais rapidamente o sentido de todo o texto.

2 – Finalidades do “Sublinhar Informação Relevante” (Para quê)?

Quando se sublinha, deve-se ter em conta o facto de que essa actividade serve para alguma coisa.

A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores.

Tendo em conta as observações anteriores, facilmente perceberemos que, ao ler aquilo que sublinhamos, devemos captar o sentido essencial, sem necessidade de recorrer às palavras ou frases que se deixou de sublinhar.

Importa, portanto, salientar os objectivos desta estratégia, que podem ser:

- 1) Distinguir visualmente o que é essencial e o que é acessório num texto;
- 2) Ajudar a centrar a atenção nos aspectos relevantes do texto;
- 3) Detectar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;
- 4) Facilitar a recuperação da informação relevante, numa posterior revisão do texto, quando se voltar a ler as partes sublinhadas do texto.

3- Modalidades do “Sublinhar Informação Relevante” (SIR)

a) O que sublinhar

Tão importante como conhecer as finalidades do “sublinhar informação relevante” é saber o que sublinhar.

O “sublinhar informação relevante” deve ser realizado em simultâneo com a leitura atenta: ao fazer uma leitura atenta, sublinharemos o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão.

Durante a leitura atenta, é possível sublinhar:

- Palavras, frases ou partes do texto que se referem às ideias principais;
- Elementos de ligação (articuladores lógicos: conjunções e locuções conjuncionais);
- Localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar, locuções adverbiais);
- As diferentes partes de um texto, relacionadas com as diferentes ideias, temas ou subtemas nele tratados;
- Aquilo que nos parece conforme com o que pensamos ou com o que outros textos dizem.

Em síntese, devem-se sublinhar os elementos necessários para recuperar as ideias principais do texto, de modo a que o seu todo, não tendo partes desnecessárias, faça sentido.

b) Como sublinhar?

Para conseguir assinalar as palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes, o “sublinhar informação relevante” deve ser precedido por uma leitura rápida do texto e realizado em simultâneo com uma leitura atenta do mesmo. Significa isto que, ao fazer uma leitura atenta, se sublinha o texto, tendo em conta os objectivos formulados para o acto de leitura em questão. Ou seja, é necessário ter bem presente, por um lado, uma visão geral do texto e, por outro, os objectivos da leitura daquele texto, em concreto.

Um texto pode apresentar muitas informações, mas cada leitor tem que ter bem presente, em cada momento, qual é a informação que lhe interessa.

Utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos

Pode-se, por exemplo, com o auxílio de um lápis bicolor, utilizar as cores vermelha e azul para assinalar diferentes aspectos:

- **Os títulos**
- palavras ou frases que se referem às ideias principais
- elementos de ligação, localizadores
- aquilo que nos parece conforme com o que pensamos

Utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais

Podemos ainda utilizar outros processos baseados no sublinhado através da utilização de diversos sinais e marcas, como os seguintes:

- - para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;
- - para destacar as etapas, fases fundamentais, classificações, etc.;
- - para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;
- - para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse;
- | - para sublinhar frases ou parágrafos que interessa destacar;
- == - para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.
- [- para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas);
- (*) - para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem.

O recurso a estes sinais pode ser combinado com o recurso a diferentes cores.

Concluindo, podemos dizer que, considerando os diferentes aspectos que foram enumerados e as formas apresentadas, deve cada indivíduo adaptá-los à sua maneira de ser e de funcionar, de forma a poder rentabilizar ao máximo esta estratégia.

Contudo deve haver o cuidado de utilizar os diferentes sinais sempre com o mesmo valor.

TOMADA DE NOTAS (TDN)

As situações que podem conduzir os indivíduos a tomar notas são muito frequentes e variadas:

- para organizar o dia-a-dia;
- durante uma aula, um curso ou uma conferência, para mais tarde utilizar num projecto profissional ou para preparar um exame;
- durante uma conversa, para inquirir, avaliar uma situação de trabalho;
- durante uma reunião, para fazer o ponto da situação;
- a partir de documentos, para preparar uma exposição;
- para escrever um relatório, um ensaio, etc.

1 - Em que consiste?

A tomada de notas é uma estratégia através da qual um indivíduo:

- apreende um conjunto de informações ;
- as regista de uma forma abreviada, numa situação precisa e tendo em conta um objectivo de trabalho bem determinado.

Contudo, a tomada de notas não se confina à capacidade de o indivíduo transcrever rapidamente um determinado conjunto de informações, utilizando um código gráfico que permita aumentar a velocidade de registo.

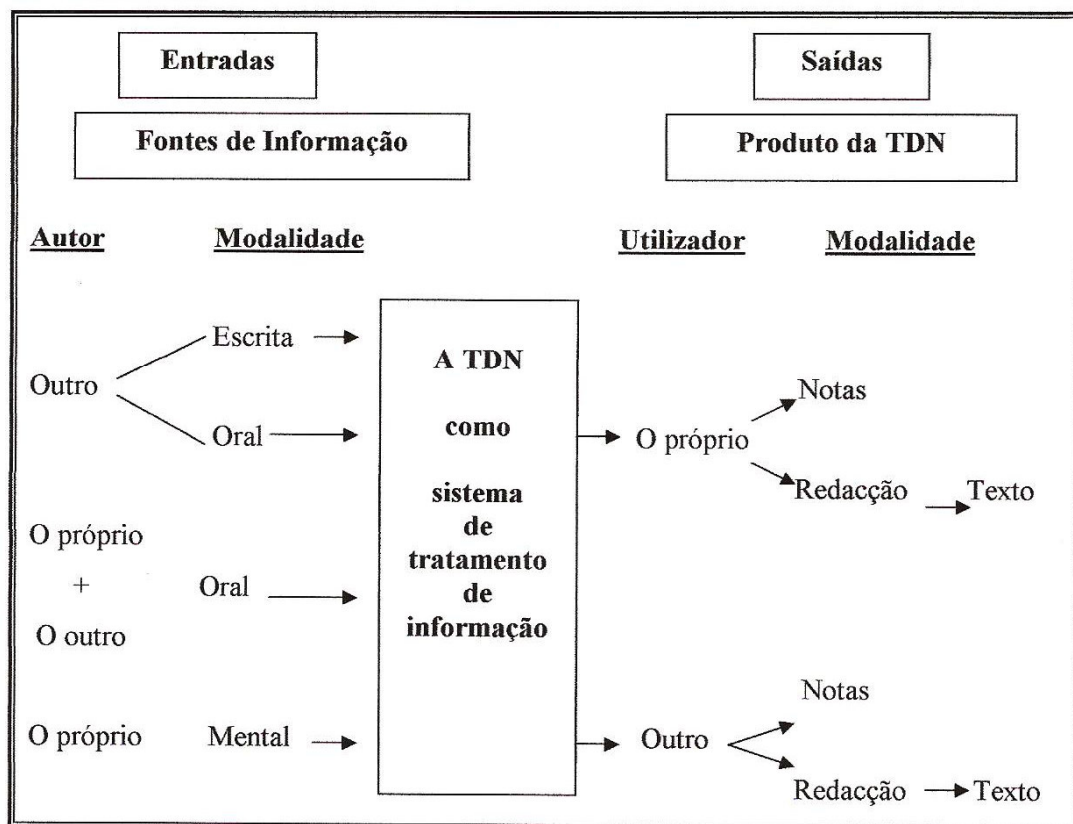
Ela implica:

- escutar ou ler;
- assimilar;
- compreender;
- seleccionar, distinguindo-se o essencial do acessório (o essencial deverá ser retido e o acessório, eliminado).

Implica, portanto, uma selecção e hierarquização das informações a registar e põe em jogo vários mecanismos:

- motivação;
- atenção;
- compreensão;
- rapidez.

Esta actividade cognitiva pode ser entendida como um sistema de tratamento de informação com várias componentes, como se representa no quadro que se segue.



2 - Finalidades da tomada de notas (Para quê?)

Há diversas situações da vida escolar e da vida quotidiana, quer relacionadas com assuntos profissionais, quer com assuntos pessoais, que podem conduzir à necessidade de tomar notas.

Ora, os objectivos do recurso à tomada de notas, em cada uma destas situações, podem ser comuns ou diferentes.

Há notas que se destinam a permanecer como notas e outras que se destinam a preparar outro texto, oral ou escrito, ou seja, podem destinar-se a construir um plano suficientemente detalhado para poder servir de suporte a uma exposição, a um debate, a uma revisão ou, simplesmente, guardar uma recordação escrita da leitura.

Em todas estas situações, a tomada de notas, ao mesmo tempo que exige atenção, também ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir.

Por outro lado, a retoma das notas é crucial para reforçar a estruturação dos conhecimentos.

3 – Modalidades da tomada de notas

a) Tirar notas de quê?

Não há uma resposta única a esta pergunta.

O objecto da tomada de notas depende das fontes, do contexto, dos objectivos, do assunto, dos conhecimentos que o autor ou o destinatário tem sobre o assunto e dos seus centros de interesse.

De acordo com estas variáveis, podemos tirar notas apenas sobre a estrutura, notas mais ou menos selectivas ou notas exaustivas.

A tomada de notas deverá incidir no essencial, na informação relevante em função dos objectivos dessa tomada de notas, quer seja feita a partir de uma situação de oralidade (conversa, reunião), quer a partir da observação de uma situação, quer a partir dos próprios pensamentos, quer ainda a partir de um texto escrito. De facto, pode-se tirar notas do que é dito ou do que é lido, mas também, paralelamente, do que se pensa.

b) Como tirar notas

As notas podem variar em tamanho, em função de diferentes objectivos, em função da organização espacial, das cores, em função da sua origem, e também em função do seu autor.

Mas são sempre constituídas por informação seleccionada e condensada.

A selecção de uma modalidade de tomada de notas pode depender de vários factores, como, por exemplo, a fonte de informação ou os objectivos da tomada de notas, entre outros.

Nada obriga a ser fiel a uma única modalidade de tomada de notas e, muitas vezes, a melhor actuação reside em conciliar várias modalidades.

Para uma tomada de notas eficaz, temos ainda que ter à mão algum material:

Para suporte dos registos	Como instrumentos de escrita
Papel em branco (caderno, folhas soltas, fichas, “Post-it”)	Canetas de várias cores (facilita a revisão) Ex: - preto para as sínteses e para as palavras-chave - verde para os títulos - vermelho para as citações - azul para os comentários
O documento que é objecto de leitura (margens, “Post-it”)	
O computador	

Tendo em conta estes aspectos, na tomada de notas, devemos ter em consideração vários princípios:

- 1- Adequar a tomada de notas à utilização que se pretende dar às notas;
- 2- Seleccionar o método mais adequado em função da fonte, do assunto, dos objectivos da tomada de notas e das características do anotador;
- 3- Distinguir o essencial do acessório (o primeiro inimigo da tomada de notas eficaz é a passividade);
- 4- Conseguir o ponto de equilíbrio entre o anotar muito e o muito pouco;
- 5- Utilizar abreviaturas (escrever o máximo de informação num mínimo de palavras);
- 6- Retomar as notas pouco tempo depois de as ter escrito (para clarificar, completar, comentar, reestruturar – corrigir o plano -, rectificar e sintetizar as notas);
- 7- Organizar as notas (hierarquizar as notas e convertê-las num texto estruturado).

Nome: _____ Nº ____ Turma: ____

Data: ____/____/____

Texto 1

Génese de *Os Lusíadas*

Já no Cancioneiro Geral de Garcia de Resende, publicado em 1516, se apela e exorta ao surgimento de alguém que imortalize as glórias portuguesas inscritas nas acções dos Descobrimentos. Neste mesmo Cancioneiro se incluem poemets de tom épico sobre a matéria da Expansão, elaborados por Luís Anriques e Aires Teles.

Ângelo Poliziano, humanista e poeta italiano do século XV, oferece-se a D. João II para realizar a epopeia portuguesa. Depois de o poeta Sá de Miranda ter regressado da sua viagem a Itália, em 1526, desenvolve-se, no seio dos poetas da sua convivência literária, um incitamento mútuo à realização do poema épico que perpetue a glória dos feitos portugueses. António Ferreira, por exemplo, tomado pela consciência cívica do papel do poeta que bem o caracteriza, exorta Pero de Andrade Caminha a ser o «cantor» das façanhas dos Descobrimentos e, na ode «Aos Reis Cristãos», como que se antecipa à intencionalidade d' *Os Lusíadas*.

Também os historiadores portugueses do século XVI, à maneira de Tito Lívio, fazem em prosa o panegírico dos feitos que integram a História que narram. Entre estes, contam-se João de Barros e Jerónimo Osório.

Gil Vicente toma como tema da Exortação da Guerra esta mesma problemática.

Pode dizer-se que, no tempo de Camões, andavam no ar a matéria e a ideia para que se escrevesse a epopeia dos Descobrimentos portugueses. Na verdade, foi Luís de Camões, homem em que se conjugaram o talento, o estudo e a experiência, que realizou semelhante aspiração, materializando-a n' *Os Lusíadas* de modo genial.

Quando Camões nasceu, teriam passado um pouco mais de vinte anos desde a descoberta do caminho marítimo para a Índia, estando muito viva a consciência de ser Lisboa, em certo sentido, a capital de um mundo cujos limites tinham sido alargados por acção dos portugueses.

A conjuntura era, pois, propícia à criação do poema épico nacional e foi Luís de Camões que deu pleno acolhimento às motivações presentes nesta atmosfera. Assim se completaram estas condições determinantes da génese d' *Os Lusíadas*.

Luís de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

Texto 2

A ESTRUTURA D' *OS LUSÍADAS*

(...) O Poema foi lido pela primeira vez a D. Sebastião aquando do regresso de Camões à Pátria, e editado em 1572, após a necessária autorização e licença da Inquisição.

Antes, porém, de entrar na leitura e análise do poema, lancemos uma olhadela sobre a sua estrutura externa, isto é, sobre a sua arquitectura, sobre o modo como foi construído este vasto Poema.

O Poema está dividido em 10 partes, que Camões intitula de Cantos. Constituem-no 1102 estrofes, sendo, pois, o número médio de estrofe por Canto de 110. O Canto mais longo é o X, que é constituído por 156 estrofes.

As estrofes são oitavas, isto é, constituídas por 8 versos; cada verso é composto por 10 sílabas métricas, com acento rítmico na 6ª e 10ª sílabas. Trata-se, pois, de versos heróicos.

As estrofes são ritmadas, apresentando o seguinte esquema rimático: a b a b a b c c - isto é, trata-se de rima cruzada nos 6 primeiros versos e emparelhada nos dois últimos.

Tomemos, como exemplo, a estrofe primeira do Canto I:

As armas e os barões assinalados	A	
Que, da Ocidental praia Lusitana ,	B	
Por mares nunca dantes navegados	A	rima
Passaram ainda além da Taprobana ,	B	cruzada
E em perigos e guerras esforçados ,	A	
Mais do que prometia a força humana ,	B	
Entre gente remota edificaram	C	rima
Novo Reino, que tanto sublimaram ;	C	emparelhada

O poema apresenta uma extraordinária simetria e rigor de construção que Jorge de Sena fez notar no seu importantíssimo estudo “A Estrutura d’ *Os Lusíadas*”, (Edições 70, Lisboa, 1980).

A nível de estrutura interna, o Poema obedece estritamente às regras do género épico que atrás referimos. Assim, contém uma Proposição, uma Invocação, uma Dedicatória, e uma Narração iniciada *in medias res*.

É nele parte importante a Mitologia pagã, que não esgota, contudo, os tipos de maravilhoso nele presentes. No decurso da narração existem diversas Profecias.

Como narrador, temos, fundamentalmente, o próprio Poeta; no entanto, há ainda outros narradores – Vasco da Gama, Paulo da Gama e outros menos importantes, como Fernão Veloso e Monçaide.

A obra desenvolve-se em volta de 4 Planos fundamentais que se entrecruzam na narrativa. São eles: Plano da Viagem – sobretudo nos Cantos I, II, V, VI, VII e VIII; Plano dos Deuses – sobretudo nos Cantos I, II, VI, IX e X; Plano da História de Portugal – sobretudo nos Cantos III, IV e VIII; Plano das Considerações do Poeta – sobretudo nos finais de Canto.

Constituindo, como veremos, o Plano da Viagem, associado ao dos Deuses, a acção central do Poema, a ele são atribuídas 773 estrofes, ou seja, cerca de 70% do total das estrofes do Poema.

Dentro da obra encontramos várias unidades narrativas menores, que designaremos de episódios e de narrações maravilhosas, como o faz Jorge de Sena no estudo citado. São os seguintes os episódios: Salado e Inês de Castro, no Canto III (precedidos de um mais pequeno episódio, o da “Fermosíssima Maria”); Aljubarrota e Velho do Restelo, no Canto IV; o pequeno episódio de Fernão Veloso e o do Adamastor, no Canto V; os Doze de Inglaterra, no Canto VI, e S. Tomé, no Canto X.

Como narrações maravilhosas, encontramos fundamentalmente três: o Consílio dos Deuses no Olimpo – Canto I; o Consílio dos Deuses no Mar – Canto VI; a Ilha dos Amores – Canto IX e X.

A seu tempo veremos que a obra se pode dividir em duas grandes partes ou Ciclos Épicos, o primeiro constituído pelos 5 primeiros Cantos e o segundo pelos 5 últimos. Cada uma dessas partes é constituída por várias sub-unidades ou sequências narrativas.

PAIS, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp.28-31.

Texto3

Camões e os humanistas

A importância do reconhecimento e prática do latim literário não está apenas na possibilidade de leitura directa dos escritores de Roma, cuja influência, principalmente dos poetas da época de Augusto, como Virgílio, Horácio e Ovídio avulta, quer nos *Lusiadas*, quer na Lírica de Camões. Esses e outros escritores latinos encontram-se, por vezes, nas notas de Epifânio aos *Lusiadas* ou nas de Faria e Sousa aos *Lusiadas* e à *Lírica*.(...)

A leitura dos humanistas está bem comprovada em Camões. Nas *Fontes dos Lusiadas*, José Maria Rodrigues dedicou capítulos ao português André de Resende e aos italianos Boccaccio e Marcantonio Sabellico, mas cita muitos outros que – é convicção sua – Camões leu. Entre os nacionais, Manuel da Costa, Jorge Coelho e Diogo de Teive; entre os estrangeiros, George Buchanan, Flávio Biondo, Giorgio Merula, Mateus de Pisano, Bartolomeu Platina, Jacopo Sannazaro e Lourenço Valla.

Por outro lado, é um erro imaginar que os humanistas se limitavam a ler, decorar e imitar os escritores latinos.

O Renascimento caracteriza-se pela infinita curiosidade perante a vida. Essa é uma das razões da popularidade de um autor como Plínio-o-Antigo que percorreu o Império Romano, nas diferentes funções públicas que desempenhou, anotando infatigavelmente todas as novidades que encontrava.(...)

À imitação de Plínio, os humanistas ou, pelo menos, muitos deles, observam e anotam. Não foi por acaso que o médico Garcia de Orta, que era também Mestre em Artes, estudou as plantas orientais. Essa tradição existia entre os humanistas, como pode ler-se na autobiografia em latim que Diogo de Teive escreveu em Lisboa, quando prisioneiro da Inquisição. Nas horas livres dos feriados – informa Teive – ele e os colegas, acompanhados de alguns alunos, percorriam os campos dos arredores de Coimbra, estudando as plantas.(...)

A Geografia e a História eram também paixões dos humanistas, e estas duas disciplinas estão abundantemente documentadas em Camões, que aos humanistas foi buscar elementos, como pode ver-se nas já citadas *Fontes dos Lusiadas*. Para dar um exemplo, José Maria Rodrigues mostrou como Camões é muito mais exacto que o cronista Rui de Pina, ao descrever a intervenção da esquadra de cruzados estrangeiros que participou na conquista de Silves, no tempo de D. Sancho I. É que, segundo o Doutor Rodrigues, o nosso poeta lera Bartolomeu Platina, *De uitis ac gestis Summorum Pontificum* (*Sobre as vidas e feitos dos Sumos Pontífices*), onde tal acção militar é descrita com pormenores ignorados de Rui de Pina.

Darei outro exemplo. As referências à China em *Os Lusiadas* lembram o final do livro III do diálogo *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, publicado em Coimbra, em 1549, e ainda não traduzido para português em nossos dias. (...)

No *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, encontra-se o culto da justiça entre os chineses, tratado com tal desenvolvimento e tão grande encómio, que se fica com a impressão de que o ensaísta português viu na China uma espécie de utopia onde haviam sido eliminados os vícios que dominavam a vida portuguesa sua contemporânea. Naturalmente, não excluo que Camões possa ter lido Castanheda (IV, 21) ou João de Barros, *Déc.*, III, 7, nem o que decerto terá ouvido sobre a China nas conversas em Goa.

Américo da Costa Ramalho, «Camões e os humanistas», in *Camões no seu tempo e no nosso*, Coimbra, Almedina, 1992, pp.123-128.

Texto 4

Fontes d'Os Lusíadas

	Epopeias primitivas	Epopeias de imitação	Epopeias do Renascimento	Obras portuguesas
Fontes literárias	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Iliada</i> • <i>Odisséia</i> – Homero 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eneida</i> – Virgílio 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orlando Enamorado</i> • <i>Orlando Furioso</i> • <i>Jerusalém Libertada</i> – Boiardo – Ariosto – Torquato Tasso 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cancioneira Geral</i> • <i>Castro</i> – Garcia de Resende – António Ferreira
Fontes históricas	<ul style="list-style-type: none"> F. Lopes de Castanheda João de Barros Duarte Galvão Rui de Pina Fernão Lopes Damião de Góis etc. 		<ul style="list-style-type: none"> <i>História do Descobrimento e Conquista da Índia</i> <i>Ásia</i> <i>Cronica de D. Afonso Henriques</i> <i>Cronicas (de muitos reis)</i> <i>Crônicas de D. Pedro, de D. Fernando, de D. João I</i> <i>O Tristão</i> 	

Os Lusíadas e a Eneida

A epopeia que mais influenciou Camões foi, sem dúvida alguma, a *Eneida*. Para que apanha possa avaliar essa influência, deixamos aqui alguns exemplos:

<i>Eneida</i>	<i>Os Lusíadas</i>
Canto as armas e o varão (<i>Eneias</i>) (Livro I, Proposição, 1)	As armas e os barões assinalados (C. I, Proposição, 1, 1) Que eu canto o peito ilustre lusitano (C. I, Proposição, 3, 5)
O musa, recorda-me as causas... (Livro I, Invocação, 8)	E vós, Tágides minhas... (C. I, Invocação, 4, 1) Dai-me agora um som alto e sublimado (C. I, Invocação, 4, 5)
Apenas (os troianos) alegres, fora da vista da terra siciliana, largavam as velas para o alto mar e com o bronze da proa sulcavam as espumas da água salgada, quando Juno... (Livro I, Narração, 34)	Já no largo Oceano navegavam As inquietas ondas apartando (C. I, Narração, 19, 1 e 2) Quando os deuses no Olimpo luminoso... (C. I, Narração, 20, 1)

Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Língua Portuguesa – 9º Ano de Escolaridade*. Porto, Porto Editora, 2000, p. 224.

ESCOLA E. B. 2, 3 / S SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA
Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha 5-B

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Quais as fontes de que Luís de Camões se serviu para escrever *Os Lusíadas*?

Instruções:

- 1- Combinar com os colegas de grupo qual o texto que cada um vai trabalhar.
- 2- Ler silenciosa e rapidamente o texto que lhe foi distribuído, de modo a encontrar informação relevante sobre a questão apresentada.
- 3- Apresentar o texto lido aos restantes elementos do grupo e expressar a opinião sobre a sua importância relativamente à questão apresentada.
- 4- Seleccionar os textos relevantes para responder à questão apresentada e justificar a selecção feita.
- 5- Sublinhar, nos textos seleccionados, informação relevante sobre a questão apresentada.
- 6- A partir dos textos seleccionados, tirar as notas consideradas importantes para redigir um texto com a resposta à questão apresentada.
- 7- Apresentar a informação sublinhada e as notas tiradas aos restantes elementos do grupo.
- 8- Discutir os resultados das actividades de leitura, para chegar a um consenso.
- 9- Organizar a informação seleccionada de modo a redigir um texto sobre a questão apresentada.
- 10- Redigir um texto que responda à questão apresentada, tendo por base a informação obtida a partir dos textos seleccionados.

Fonte de informação: _____

Exemplos:

Ex. 1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular”. In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento*., Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2000, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema(s)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Texto 1

O Género Épico

O género épico remonta à antiguidade grega e latina, sendo os seus expoentes máximos, na Antiguidade, Homero e Virgílio.

Trata-se de um género narrativo, em verso, destinado a celebrar feitos grandiosos de heróis fora do comum, reais ou lendários, em estilo elevado. Tem, pois um fundo histórico, ainda que se não trate de narrativas históricas: com efeito, normalmente, a base histórica de poemas como a *Ilíada*, a *Odisseia* ou a *Eneida* perde-se por detrás da sua transfiguração estética, poética, sob a forma de narrativas de lendas e mitos ligadas a esses acontecimentos históricos – a guerra de Tróia, a fundação de Roma ...

A epopeia visa celebrar feitos grandiosos de um herói ou heróis, reais ou lendários, como ficou dito, mas integrantes de grupos étnicos cujas tradições e história assumem e são, assim, celebrados poeticamente.

De notar que o género épico é um género narrativo, o que exige, na sua estrutura (construção) a presença de uma acção ou enredo, desempenhada por personagens, num determinado tempo e espaço.

O estilo é elevado e grandioso e o género possui uma estruturação própria, cujos principais aspectos são:

- existência de uma Proposição em que o autor apresenta a matéria do seu poema;
- existência de uma Invocação às Musas ou outras divindades e entidades míticas protectoras das artes;
- uma Dedicatória (facultativa);
- uma Narração *in medias res*, isto é, em que a acção não é narrada pela ordem cronológica dos acontecimentos, mas se inicia já no decurso dos mesmos acontecimentos, sendo a parte inicial narrada posteriormente, num processo de retrospectiva, ou flash-back, ou analepse, pelo próprio herói;
- inclusão de Profecias;
- presença da mitologia greco-latina, contracenando heróis mitológicos e heróis humanos. Constrói-se assim um sistema alegórico.

A grande dificuldade em fazer “renascer” o género épico estava a conciliar uma visão grega, de base mítica e pagã, com uma visão largamente informada pela religião cristã que era a dos europeus do séc. XVI. A epopeia implicava uma cosmovisão de base mítica, dificilmente conciliável com a dos homens que, no séc. XVI, pretendiam retomá-la como género.

Conseguir a epopeia de assunto moderno e cristão seria tarefa por muitos tentada (Tasso, Ariosto...), mas só realizada por Camões.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender “Os Lusíadas”*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 20-21

Texto 2

“OS LUSÍADAS” E A MITOLOGIA

Um dos entraves ao entendimento de “Os Lusíadas” passa por esta palavra: MITOLOGIA. Torna-se imperioso decifrar o seu sentido e pesar o seu valor na obra.

Diz o dicionário que Mitologia é “a história das divindades do paganismo; conjunto de fábulas; explicação dos mitos”. No nosso estudo, entra, sem dúvida, a definição “história das divindades do paganismo”, pois nenhum poeta alcançou reconstituir, em beleza, esse mundo como Camões.

Os Gregos e os Romanos adoraram vários deuses – eram povos politeístas. Quando surgiu e se implantou o Cristianismo, os seus seguidores consideraram pagãos aqueles adoradores de falsos deuses – idólatras, adoradores de ídolos.

Na *Odisseia*, na *Iliada* e na *Eneida*, abundam esses deuses que Luís de Camões integra na sua obra, emprestando-lhes arte, beleza e graciosidade. Camões “põe os deuses fingidos do paganismo ao serviço da grande aventura dos Portugueses e fã-lo com preocupações estéticas que de facto se não frustram”.

Os deuses em *Os Lusíadas* fizeram-se símbolos que valorizam a obra; agentes que discutem e decidem, se opõem e auxiliam, choram e enaltecem. Os deuses conferem unidade a *Os Lusíadas*, de tal maneira que sem eles não poderíamos falar de um todo harmonioso; criam uma intriga com princípio, desenvolvimento e desenlace, conferindo-lhe integridade; embelezam a acção e quebram a monotonia, fazendo da variedade uma das características essenciais ao poema épico cujo assunto é, por natureza, real e histórico.

Camões, quando, pela voz dos seres humanos, Vasco da Gama e Paulo da Gama, sente necessidade de recorrer ao divino, chama pela “Divina Guarda”, dirige-se à “Potestade Divina”, invoca “Aquele que a salvar o mundo veio”. Por isso, dizemos abertamente que Camões não crê nesses seres mitológicos. Camões acredita no verdadeiro Deus, no Deus dos Cristãos. Ao valer-se dos deuses para criar o mundo harmonioso de *Os Lusíadas*, pretende afirmar-se como renascentista e como clássico.

Pelo exposto e porque o poema *Os Lusíadas* é um relato em verso, grandiloquente, dos feitos históricos, de interesse nacional e universal, bem podemos defini-lo como épico. Na verdade, a narração da História de Portugal, em geral, e a descoberta do caminho marítimo para a Índia, em particular, atribuem a *Os Lusíadas* um carácter autenticamente histórico. **A divisão em cantos (dez), o canto em estâncias de oito versos (oitavas) e o verso composto por dez sílabas métricas (decassílabos heróicos) traduzem que *Os Lusíadas* obedecem perfeitamente à estrutura externa do poema épico.** Quanto à estrutura interna de *Os Lusíadas*, o poema abrange quatro partes: **Proposição, Invocação, Dedicatória e Narração.**

Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Língua Portuguesa – 9º Ano de Escolaridade*. Porto, Porto Editora, 2000, p. 225.

Texto 3

NARRATIVA EM VERSO

A epopeia é uma narrativa, geralmente em estrutura de poema, que enaltece os feitos extraordinários de um herói ou de um povo, feitos esses que têm interesse histórico-comunitário.

Entre as epopeias mais conhecidas destacam-se a *Iliada* e a *Odisseia*, epopeias primitivas, que são longas narrativas orais de feitos considerados heróicos, realizados por homens dotados de força superior – Aquiles e Ulisses, respectivamente –, demonstrada no campo das batalhas. São as epopeias do povo grego.

A *Eneida*, poema de imitação dos modelos gregos, é, por excelência, o modelo de *Os Lusíadas*. O povo romano orgulha-se da sua epopeia, pois é da região do Lácio, para onde Eneias transportou os deuses ancestrais, que terão resultado a raça e as línguas latinas.

Quanto a *Os Lusíadas*, ao contrário de Homero e de Virgílio, Camões não escolheu um herói individual para a sua epopeia. Encontrou uma palavra que, por si, anuncia a história de todo o seu povo glorioso: Os Lusíadas, ou seja, os Portugueses. A descoberta geográfica de que uma nova era tinha começado.

Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Língua Portuguesa – 9º Ano de Escolaridade*. Porto, Porto Editora, 2000, p. 218.

Texto 4

Camões e os humanistas

A importância do reconhecimento e prática do latim literário não está apenas na possibilidade de leitura directa dos escritores de Roma, cuja influência, principalmente dos poetas da época de Augusto, como Virgílio, Horácio e Ovídio avulta, quer nos *Lusiadas*, quer na Lírica de Camões. Esses e outros escritores latinos encontram-se, por vezes, nas notas de Epifânio aos *Lusiadas* ou nas de Faria e Sousa aos *Lusiadas* e à *Lírica*. (...)

A leitura dos humanistas está bem comprovada em Camões. Nas *Fontes dos Lusiadas*, José Maria Rodrigues dedicou capítulos ao português André de Resende e aos italianos Boccaccio e Marcantonio Sabellico, mas cita muitos outros que – é convicção sua – Camões leu. Entre os nacionais, Manuel da Costa, Jorge Coelho e Diogo de Teive; entre os estrangeiros, George Buchanan, Flávio Biondo, Giorgio Merula, Mateus de Pisano, Bartolomeu Platina, Jacopo Sannazaro e Lourenço Valla.

Por outro lado, é um erro imaginar que os humanistas se limitavam a ler, decorar e imitar os escritores latinos.

O Renascimento caracteriza-se pela infinita curiosidade perante a vida. Essa é uma das razões da popularidade de um autor como Plínio-o-Antigo que percorreu o Império Romano, nas diferentes funções públicas que desempenhou, anotando infatigavelmente todas as novidades que encontrava. (...)

À imitação de Plínio, os humanistas ou, pelo menos, muitos deles, observam e anotam. Não foi por acaso que o médico Garcia de Orta, que era também Mestre em Artes, estudou as plantas orientais. Essa tradição existia entre os humanistas, como pode ler-se na autobiografia em latim que Diogo de Teive escreveu em Lisboa, quando prisioneiro da Inquisição. Nas horas livres dos feriados – informa Teive – ele e os colegas, acompanhados de alguns alunos, percorriam os campos dos arredores de Coimbra, estudando as plantas. (...)

A Geografia e a História eram também paixões dos humanistas, e estas duas disciplinas estão abundantemente documentadas em Camões, que aos humanistas foi buscar elementos, como pode ver-se nas já citadas *Fontes dos Lusiadas*. Para dar um exemplo, José Maria Rodrigues mostrou como Camões é muito mais exacto que o cronista Rui de Pina, ao descrever a intervenção da esquadra de cruzados estrangeiros que participou na conquista de Silves, no tempo de D. Sancho I. É que, segundo o Doutor Rodrigues, o nosso poeta lera Bartolomeu Platina, *De uitis ac gestis Summorum Pontificum* (*Sobre as vidas e feitos dos Sumos Pontífices*), onde tal acção militar é descrita com pormenores ignorados de Rui de Pina.

Darei outro exemplo. As referências à China em *Os Lusiadas* lembram o final do livro III do diálogo *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, publicado em Coimbra, em 1549, e ainda não traduzido para português em nossos dias. (...)

No *De Gloria* de D. Jerónimo Osório, encontra-se o culto da justiça entre os chineses, tratado com tal desenvolvimento e tão grande encómio, que se fica com a impressão de que o ensaísta português viu na China uma espécie de utopia onde haviam sido eliminados os vícios que dominavam a vida portuguesa sua contemporânea. Naturalmente, não excluo que Camões possa ter lido Castanheda (IV, 21) ou João de Barros, *Déc.*, III, 7, nem o que decerto terá ouvido sobre a China nas conversas em Goa.

Américo da Costa Ramalho, «Camões e os humanistas», in *Camões no seu tempo e no nosso*, Coimbra, Almedina, 1992, pp.123-128.

ESCOLA E. B. 2, 3 / SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA
Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha 6-B

Nome: _____ N° _____ Turma: _____
Data: ____/____/____

O que é uma epopeia e quais as suas características?

Instruções:

- 1- Combinar com os colegas de grupo qual o texto que cada um vai trabalhar.
- 2- Ler silenciosa e rapidamente o texto que lhe foi distribuído, de modo a encontrar informação relevante sobre a questão apresentada.
- 3- Apresentar o texto lido aos restantes elementos do grupo e expressar a opinião sobre a sua importância relativamente à questão apresentada.
- 4- Seleccionar os textos relevantes para responder à questão apresentada e justificar a selecção feita.
- 5- Sublinhar, nos textos seleccionados, informação relevante sobre a questão apresentada.
- 6- A partir dos textos seleccionados, tirar as notas consideradas importantes para redigir um texto com a resposta à questão apresentada.
- 7- Apresentar a informação sublinhada e as notas tiradas aos restantes elementos do grupo.
- 8- Discutir os resultados das actividades de leitura, para chegar a um consenso.
- 9- Organizar a informação seleccionada de modo a redigir um texto sobre a questão apresentada.
- 10- Redigir um texto que responda à questão apresentada, tendo por base a informação obtida a partir dos textos seleccionados.

Fonte de informação: _____

Exemplos:

Ex. 1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular”. In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento*, Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2000, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema(s)

[illegible]

ESCOLA E. B. 2, 3 / S SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA
Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha 7

Data: ____/____/____

Elementos do Grupo:

Tema do trabalho: _____

Fontes de informação:

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema(s)

Resolução do problema:

ESCOLA E. B. 2, 3 / S SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA
Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha 8

Data: ____/____/____

Elementos do Grupo:

Tema do trabalho: _____

Reformulação do trabalho:

ESCOLA E. B. 2, 3 / S SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA

Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha 9

OS LUSÍADAS**As Fontes**

Dá-se habitualmente o nome de fontes de uma obra a tudo aquilo em que o autor se inspira para escrever a sua obra.

É ao poema épico de Virgílio, A Eneida, que o poema universal dos Portugueses se liga de mais directo modo. Isso verifica-se logo desde a proposição e confirma-se em alguns aspectos da estrutura e desenvolvimento da acção.

1- Fontes históricas: informações que o poeta teria recolhido sobre acontecimentos narrados.

OBRAS	AUTORES
<i>Crónica de D. Afonso Henriques</i>	Duarte Galvão
<i>Crónica de D. Sancho I</i> <i>Crónica de D. Sancho II</i> <i>Crónica de D. Afonso III</i> <i>Crónica de D. Dinis</i> <i>Crónica de D. Afonso IV</i>	Rui de Pina
<i>Crónica de D. Pedro I</i> <i>Crónica de D. Fernando</i> <i>Crónica de D. João I</i>	Fernão Lopes
<i>Crónica do Imperador Clarimundo</i> <i>Ásia, Década I, livro IV</i> <i>O Descobrimento da Índia</i> <i>História do Descobrimento e Conquista da Índia</i>	João de Barros

2 – Fontes Literárias

OBRAS	AUTORES
<i>Trovas à Morte de Inês de Castro</i>	Garcia de Resende
<i>A Tragédia Castro</i>	António Ferreira
<i>Il Canzonere</i>	Petrarca
<i>Metamorfoses</i>	Ovídio
Os poemas homéricos: <i>A Iliada</i> e <i>A Odisseia</i>	Homero
A epopeia latina: <i>A Eneida</i> (séc. I A. C.) As Bucólicas As Geórgicas	Virgílio

3 – Fontes científicas

OBRAS	AUTORES
<i>Colóquio dos Simples e Drogas e Cousas Medicinais na Índia</i>	Garcia de Orta
<i>Tratado da Sphera</i>	Pedro Nunes
<i>Almagesto</i>	Ptolomeu

Os Lusíadas como epopeia

Os Lusíadas fazem parte de um género: **género épico**.

Este género faz parte do modo narrativo e também se regula segundo certos elementos.

A epopeia é uma narração de um acontecimento histórico de interesse nacional ou social.

1- A acção: série de acontecimentos relativos ao desenvolvimento do assunto ou tema. É a viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia, com a introdução do relato da História de Portugal.

2- As personagens: agentes ou actores da acção.

O herói é o Povo Português, como herói colectivo, formado pelo contributo das várias personagens da História de Portugal, pelos mareantes que foram até à Índia, e representado simbolicamente pelo comandante da armada, Vasco da Gama.

3- O maravilhoso: intervenção de entidades sobrenaturais na acção, umas favorecendo e outras dificultando.

Os dois tipos de maravilhoso que mais se destacam são:

- maravilhoso pagão: intervenção de numerosas divindades da mitologia pagã (ex.: *O Consílio dos Deuses no Olimpo*);
- maravilhoso cristão: recurso ao Deus dos Cristãos (ex.: *A Batalha de Ourique*), sobretudo nas súplicas do Vasco da Gama em momentos de aflição e algumas considerações do poeta.

Existem ainda outros tipos de maravilhoso:

- maravilhoso alegórico: vícios ou virtudes personificados (ex.: *O Velho do Restelo*);
- maravilhoso mágico: feitiçarias e crenças populares (ex.: *O Gigante Adamastor*);
- maravilhoso científico: elementos descobertos pela ciência (ex.: *O Fogo de Santelmo*).

4- A forma: é uma narrativa em versos decassílabos, soltos ou rimados, dispostos, geralmente, em oitavas, integradas em cantos.

Os narradores d'Os Lusíadas:

- Camões: cantos I, II, VI, VIII, IX e X
- Vasco da Gama: cantos III, IV, V
- Paulo da Gama: canto VII
- Fernão Veloso: o episódio *Os doze de Inglaterra* no canto VI.

O título

A palavra 'Lusíadas' formou-se de Luso (filho de Baco e fundador da Lusitânia, segundo a mitologia) e Iliada (epopeia atribuída a Homero). Quer dizer 'portugueses' que são o herói deste poema épico, daí o poeta ter posto a palavra no plural. Assim diz Camões: "eu canto o peito ilustre Lusitano", ou seja, o valor dos Portugueses.

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Texto 1

A ESTRUTURA DE “OS LUSÍADAS” - 1

Os Lusíadas são uma obra narrativa e, intrinsecamente, organizam-se como tal. A sua estrutura interna está construída de modo que o tratamento da sua narratividade e respectivas categorias sirvam a sua mais relevante intenção, a épica, e se integrem no modelo ideal do classicismo renascentista para este género de poemas.

Assim, para analisarmos e compreendermos a estrutura narrativa do poema, há que ter em conta o tratamento dado às categorias da narrativa: acção, narrador, personagens, tempo e espaço.

Acção

A acção narrada n' *Os Lusíadas* desenvolve-se em dois planos paralelos que, oportunamente, se entrecruzam: o plano humano e o plano do maravilhoso.

Plano Humano

Neste plano, o conjunto das acções narradas (as façanhas dos portugueses dignas de serem imortalizadas) organiza-se em torno de um eixo central: a Viagem de Descoberta do Caminho Marítimo para a Índia.

Depois de, durante as suas dezoito estâncias iniciais, o poema cumprir o modelo clássico, apresentando Proposição, Invocação e Dedicatória inicia-se, na estância 19 do Canto I, a Narração, pondo o discurso narrativo ao serviço da acção.

O discurso narrativo, aplicando-se prioritariamente à sequência de eventos que constituem a viagem do Gama, inicia-se tomando como sujeito aqueles que «Já no largo Oceano navegavam». Situamo-nos, assim, no plano humano e, dentro deste, no seu eixo central: a Viagem. A continuidade do decurso da acção humana até ao fim do Canto II, é, aqui e ali, interrompida para dar lugar à narração de eventos da ordem do maravilhoso que, em paralelo e em relação com ela, vão decorrendo. Verifica-se também que não há coincidência entre o início da narração e o início da acção, pois que, quando aquela começa, surpreendemos a História de Portugal, assunto do poema, num ponto já muito avançado de desenvolvimento: os Portugueses a caminho da Índia, navegando junto à costa oriental da África. N' *Os Lusíadas*, como no seu modelo, a *Eneida*, a narração inicia-se *in medias res*. (...)

Plano do Maravilhoso

Num paralelo constante com a acção humana, desenvolve-se, na narração d' *Os Lusíadas*, uma sequência de eventos fantásticos, da ordem do maravilhoso, que a cada passo se entrelaçam com as acções humanas, tecendo uma intriga comum que transcendentaliza, à maneira épica, os feitos dos heróis humanos.

Assim, logo após a estância 19 que inicia a narração no plano humano, surge um evento da ordem do divino, o Consílio dos Deuses no Olimpo (estância 20), cuja narração se vai desenvolver até à estância 42, ponto em que a narração se orienta de novo para a focalização dos humanos («Cortava o mar a gente belicosa...»). «Gente» que, afinal, fora a causa de tal reunião de deuses.

Estruturando a linha de continuidade da acção no plano divino, o deus Baco, oponente a um desfecho feliz para os heróis portugueses, inicia, na estância 73, uma teia de planos e artimanhas que interferem na acção dos humanos e motivam o desenvolvimento da narração no plano divino. Contrapõe-se-lhe Vénus e suas acções

a favor dos portugueses, na estância 18, canto II, quando, nomeadamente, interpõe «o brando peito» e o das Nereidas entre os portugueses e o perigo.

Reverso deste evento é a sua vivência por um herói da cristandade, Vasco da Gama: o Milagre (29-32), instituindo uma vertente cristã do maravilhoso.

Trata-se de um cruzamento curioso, a transferência da voz dirigida a Deus para os ouvidos de Vénus, que vai dar continuidade à acção de ajuda divina aos heróis humanos: súplica a Júpiter e vaticínios e promessas deste, favoráveis aos portugueses. (...)

Culminando a acção no domínio do maravilhoso, temos, a partir da estância 18 do canto IX, o desenvolvimento do episódio da Ilha dos Amores, desfecho feliz, em que se cruzam deuses e humanos e de que Vénus é a principal obreira.

Narradores

Como em qualquer outra obra narrativa, um dos pilares da construção d' *Os Lusíadas* é constituído pelos seus narradores.

Narrador é aquela entidade literária que organiza a narrativa e a doa ao narratário. Camões, com a sua concepção muito dinâmica da construção do poema, desdobra esta entidade por figuras várias. Assim, cortando mais uma vez a monotonia, cria uma obra narrativa que se desdobra por vários níveis, contribuindo para a captação do interesse da instância receptora e sublinhando o realce a dar à matéria épica.

Múltiplos narradores estão, pois, activos n' *Os Lusíadas*: narrador impessoal, de terceira pessoa, onisciente; Vasco da Gama; Júpiter; Adamastor; Fernão Veloso; Paulo da Gama; uma ninfa e Tethys. (...)

Luis de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

Texto 2

A ESTRUTURA DE “OS LUSÍADAS” - 2

Os Lusíadas são uma obra narrativa e, intrinsecamente, organizam-se como tal. A sua estrutura interna está construída de modo que o tratamento da sua narratividade e respectivas categorias sirvam a sua mais relevante intenção, a épica, e se integrem no modelo ideal do classicismo renascentista para este género de poemas.

Assim, para analisarmos e compreendermos a estrutura narrativa do poema, há que ter em conta o tratamento dado às categorias da narrativa: acção, narrador, personagens, tempo e espaço. (...)

Personagens

Esteio da acção narrativa são as personagens cujas acções e motivações sustentam a intriga narrada n' *Os Lusíadas*, decorrendo a acção em dois planos distintos: o humano e o mítico - as personagens são destas duas naturezas.

As personagens humanas são, na generalidade, heróis, como compete a uma epopeia. Mas, também neste aspecto, *Os Lusíadas* patenteiam a sua originalidade: as suas personagens humanas não se evidenciam apenas pela noção limitada do acto heróico enquadrado pela força e coragem que se manifestam nas conquistas, nas guerras, na vitória sobre obstáculos humanos e naturais. A grande intenção da epopeia nacional, cantar «o peito ilustre lusitano», permite abrir um leque alargado de figuras que, no conjunto, comporão a alma, a sensibilidade do povo português. A história conta-se com personagens masculinas e femininas, reis e cavaleiros, condestáveis e aventureiros. Pelo seu papel estruturante, como capitão da armada cuja viagem é o eixo central da acção, destaca-se Vasco da Gama, herói central, representante do momento mais alto da História Pátria, o dos Descobrimentos.

As outras personagens vão cumprindo os seus papéis diversificados sem hierarquização de notoriedades, mas sobretudo compondo sinfonicamente as

diferenças que constroem a harmonia do conjunto. A sua entrada em cena é determinada pelo momento da história que está a ser narrado. Tratando-se da epopeia da História de um povo é a situação dos acontecimentos no tempo que determina o chamamento das figuras ao discurso. Todas as personagens do plano humano ou são recriações literárias de pessoas autênticas consagradas na História, ou figuras lendárias de um imaginário nacional ou criações poéticas de Camões. Também do imaginário colectivo e do imaginário do poeta se faz a epopeia de um povo. (...)

Diferentemente do plano humano da acção, comandado pelo suceder histórico, é no plano do maravilhoso que se constitui uma intriga de tipo romanesco em que as personagens se movem em torno de um conflito central na procura de um desfecho.

A armada de Vasco da Gama demanda a Índia enfrentando desafios e perigos, facto que desencadeia paixões variadas nas figuras míticas que, da sua transcendência divina, assistem e se envolvem nesta travessia cósmica que une o Ocidente ao Oriente e modifica o mundo.

Tempo

Os Lusíadas, sendo uma narrativa, servem-se do discurso para ir situando no tempo os eventos que narram, estabelecendo sequências e articulando conexões de acordo com a intencionalidade da obra. Assim, pode o leitor visualizar a acção d' *Os Lusíadas* organizada em três blocos com o eixo de referência temporal colocado na viagem do Gama:

- viagem entre Moçambique e Melinde;
- História de Portugal até ao início da viagem + a viagem entre a partida do Restelo e Moçambique;
- viagem entre Melinde e a Índia e permanência na Índia tentando negociar + regresso à pátria.

Torna-se, desde logo, notório que, em termos temporais, a articulação entre estes três blocos não é a da sequência cronológica crescente. (...)

Uma vez que a acção do poema decorre também no plano do maravilhoso, é verosímil, neste plano, a introdução da profecia como forma de prolepse que, na voz dos deuses e de outras entidades mitológicas, antecipa o que é futuro em relação ao tempo da viagem.

Assim: no Canto II, Júpiter a Vénus; no Canto V, o Adamastor ao Gama; no Canto X, uma Ninfa e Tethys ao Gama, todos narram, antecipando no discurso acontecimentos futuros da história, fazendo uma prolepse.

Espaço

O espaço da acção d' *Os Lusíadas* é uma categoria narrativa que, como todas as outras, se adequa à natureza da obra. Assim, correspondendo ao estatuto importante que tem a viagem nesta obra, o espaço é predominantemente o mar. Trata-se do mar que rodeia a África e do mar que rodeia a Índia: os Oceanos Atlântico e Índico e o seu ponto crucial de confluência, de viragem na prossecução da acção heróica - o Cabo da Boa Esperança. O mar é, pois, espaço privilegiado n' *Os Lusíadas*, mas, em convergência com este, há também um espaço terrestre: primeiro a África, depois a Europa e a África e, finalmente, a Índia, acompanhando, assim, a ordem do discurso - primeiro a viagem, depois, a História anterior, de novo a viagem e, finalmente, a chegada à Índia.

No tratamento do espaço, que é um espaço aberto, cósmico, universal, geograficamente dimensionado, incorporam-se os vastos conhecimentos de ordem histórica, geográfica, astronómica, mítica do autor do poema, dentro de uma visão clássica da cultura. Esta referencialização, impregnada de cultura clássica, do espaço n' *Os Lusíadas*, tece a própria linguagem de citações múltiplas que lhe dão uma espessura tal que, se por um lado, a torna opaca, por outro, é uma das marcas mais genuínas do seu classicismo.

Luís de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

Texto 3

Génese de *Os Lusíadas*

Já no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, publicado em 1516, se apeia e exorta ao surgimento de alguém que immortalize as glórias portuguesas inscritas nas acções dos Descobrimentos. Neste mesmo Cancioneiro se incluem poemetos de tom épico sobre a matéria da Expansão, elaborados por Luís Anríques e Aires Teles.

Ângelo Poliziano, humanista e poeta italiano do século XV, oferece-se a D. João II para realizar a epopeia portuguesa. Depois de o poeta Sá de Miranda ter regressado da sua viagem a Itália, em 1526, desenvolve-se, no seio dos poetas da sua convivência literária, um incitamento mútuo à realização do poema épico que perpetue a glória dos feitos portugueses. António Ferreira, por exemplo, tomado pela consciência cívica do papel do poeta que bem o caracteriza, exorta Pero de Andrade Caminha a ser o «cantor» das façanhas dos Descobrimentos e, na ode «Aos Reis Cristãos», como que se antecipa à intencionalidade d' *Os Lusíadas*.

Também os historiadores portugueses do século XVI, à maneira de Tito Lívio, fazem em prosa o panegírico dos feitos que integram a História que narram. Entre estes, contam-se João de Barros e Jerónimo Osório.

Gil Vicente toma como tema da Exortação da Guerra esta mesma problemática.

Pode dizer-se que, no tempo de Camões, andavam no ar a matéria e a ideia para que se escrevesse a epopeia dos Descobrimentos portugueses. Na verdade, foi Luís de Camões, homem em que se conjugaram o talento, o estudo e a experiência, que realizou semelhante aspiração, materializando-a n' *Os Lusíadas* de modo genial.

Quando Camões nasceu, teriam passado um pouco mais de vinte anos desde a descoberta do caminho marítimo para a Índia, estando muito viva a consciência de ser Lisboa, em certo sentido, a capital de um mundo cujos limites tinham sido alargados por acção dos portugueses.

A conjuntura era, pois, propícia à criação do poema épico nacional e foi Luís de Camões que deu pleno acolhimento às motivações presentes nesta atmosfera. Assim se completaram estas condições determinantes da génese d' *Os Lusíadas*.

Luís de Camões. Vida e Obra. Multimédia. Cacém, Texto Editora, 1999.

Texto 4

A ESTRUTURA D' *OS LUSÍADAS* - 3

(...) O Poema foi lido pela primeira vez a D. Sebastião aquando do regresso de Camões à Pátria, e editado em 1572, após a necessária autorização e licença da Inquisição.

Antes, porém, de entrar na leitura e análise do poema, lancemos uma olhadela sobre a sua estrutura externa, isto é, sobre a sua arquitectura, sobre o modo como foi construído este vasto Poema.

O Poema está dividido em 10 partes, que Camões intitula de Cantos. Constituem-no 1102 estrofes, sendo, pois, o número médio de estrofe por Canto de 110. O Canto mais longo é o X, que é constituído por 156 estrofes.

As estrofes são oitavas, isto é, constituídas por 8 versos; cada verso é composto por 10 sílabas métricas, com acento rítmico na 6ª e 10ª sílabas. Trata-se, pois, de versos heróicos.

As estrofes são ritmadas, apresentando o seguinte esquema rimático: a b a b a b c c - isto é, trata-se de rima cruzada nos 6 primeiros versos e emparelhada nos dois últimos.

Tomemos, como exemplo, a estrofe primeira do Canto I:

As armas e os barões assinalados	A	
Que, da Ocidental praia Lusitana ,	B	
Por mares nunca dantes navegados	A	rima
Passaram ainda além da Taprobana ,	B	cruzada
E em perigos e guerras esforçados ,	A	
Mais do que prometia a força humana ,	B	
Entre gente remota edificaram	C	rima
Novo Reino, que tanto sublimaram ;	C	emparelhada

O poema apresenta uma extraordinária simetria e rigor de construção que Jorge de Sena fez notar no seu importantíssimo estudo “A Estrutura d’ *Os Lusíadas*”, (Edições 70, Lisboa, 1980).

A nível de estrutura interna, o Poema obedece estritamente às regras do género épico que atrás referimos. Assim, contém uma Proposição, uma Invocação, uma Dedicatória, e uma Narração iniciada *in medias res*.

É nele parte importante a Mitologia pagã, que não esgota, contudo, os tipos de maravilhoso nele presentes. No decurso da narração existem diversas Profecias.

Como narrador, temos, fundamentalmente, o próprio Poeta; no entanto, há ainda outros narradores – Vasco da Gama, Paulo da Gama e outros menos importantes, como Fernão Veloso e Monçaide.

A obra desenvolve-se em volta de 4 Planos fundamentais que se entrecruzam na narrativa. São eles: Plano da Viagem – sobretudo nos Cantos I, II, V, VI, VII e VIII; Plano dos Deuses – sobretudo nos Cantos I, II, VI, IX e X; Plano da História de Portugal – sobretudo nos Cantos III, IV e VIII; Plano das Considerações do Poeta – sobretudo nos finais de Canto.

Constituindo, como veremos, o Plano da Viagem, associado ao dos Deuses, a acção central do Poema, a ele são atribuídas 773 estrofes, ou seja, cerca de 70% do total das estrofes do Poema.

Dentro da obra encontramos várias unidades narrativas menores, que designaremos de episódios e de narrações maravilhosas, como o faz Jorge de Sena no estudo citado. São os seguintes os episódios: Salado e Inês de Castro, no Canto III (precedidos de um mais pequeno episódio, o da “Fermosíssima Maria”); Aljubarrota e Velho do Restelo, no Canto IV; o pequeno episódio de Fernão Veloso e o do Adamastor, no Canto V; os Doze de Inglaterra, no Canto VI, e S. Tomé, no Canto X.

Como narrações maravilhosas, encontramos fundamentalmente três: o Consílio dos Deuses no Olimpo – Canto I; o Consílio dos Deuses no Mar – Canto VI; a Ilha dos Amores – Canto IX e X.

A seu tempo veremos que a obra se pode dividir em duas grandes partes ou Ciclos Épicos, o primeiro constituído pelos 5 primeiros Cantos e o segundo pelos 5 últimos. Cada uma dessas partes é constituída por várias sub-unidades ou sequências narrativas.

PAIS, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp.28-31.

ESCOLA E. B. 2, 3 / S SACADURA CABRAL – CELORICO DA BEIRA
Língua Portuguesa – 9º Ano

Ficha 10-B

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Como é que se encontra estruturada a epopeia *Os Lusíadas*?

Instruções:

- 1- Ler silenciosa e rapidamente os textos de modo a encontrar informação relevante sobre a questão apresentada.
- 2- Seleccionar os textos relevantes para responder à questão apresentada.
- 3- Sublinhar, nos textos seleccionados, informação relevante sobre a questão apresentada.
- 4- A partir dos textos seleccionados, tirar as notas consideradas importantes para redigir um texto com a resposta à questão apresentada.
- 5- Organizar a informação seleccionada de modo a redigir um texto sobre a questão apresentada.
- 6- Redigir um texto que responda à questão apresentada, tendo por base a informação obtida a partir dos textos seleccionados.

Fonte de informação: _____

Exemplos:

Ex. 1 – Livro: Costa, Alice Gomes da e Gil, Vera. *De viva voz*. Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 105.

Ex. 2 – Capítulo de livro: Bernardes, José Augusto Cardoso. “Gil Vicente: O teatro de Corte e a dramaturgia popular”. In *História crítica da literatura portuguesa. Humanismo e Renascimento*, Vol. II, Lisboa, Editorial Verbo, 1999, pp. 77-159.

Ex. 3 – Artigo de revista: Sousa, Maria Vitória de. “Saber ler... textos informativos”, *Palavras*, 24, 2000, pp. 69-76.

Ex. 4 – Artigo apresentado na Internet: APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. *Livro em Portugal. Hábitos de leitura*. 2001. url: <http://www.apel.pt/livro/habitos1999/habitos.htm>.

Notas:

Notas:

Organização da informação seleccionada:

1- Enumeração dos principais tópicos

2- Hierarquização das ideias

a) Ideias principais

b) Ideias complementares

3- Esquema(s)

[illegible]

OS LUSÍADAS

A acção “in medias res”

A acção principal é a viagem da Armada de Vasco da Gama para a Índia. Existem também acções secundárias que estão ligadas directa ou indirectamente à acção principal. O poeta começa a narração já com a Armada de Vasco da Gama no Oceano Índico, em obediência ao preceito clássico. Com efeito, era costume nas epopeias greco-latinas a acção começar já quando ia sensivelmente a meio: narração “*in medias res*”.

A estrutura externa

Os Lusíadas são compostos por 10 cantos.

Cada canto tem um número variável de estâncias (em média 110 estâncias por canto). Ao todo, são 1102 estâncias.

As estâncias são oitavas, estrofes de oito versos.

Os versos são decassílabos, na sua maioria heróicos (acentuados nas 6ª e 10ª sílabas), surgindo também por vezes o verso sáfico (acentuado nas 4ª, 8ª e 10ª sílabas).

O esquema rimático é igual para todas as estrofes: abababcc, por isso a rima é cruzada nos seis primeiros versos e emparelhada nos dois últimos.

A estrutura interna

Apresenta quatro partes de uma epopeia clássica:

PROPOSIÇÃO – Canto I, estâncias 1 a 3.

Consiste na apresentação daquilo que o poeta se propõe cantar: os feitos dos navegadores e guerreiros que se salientaram na expansão, dos reis que se preocuparam em alargar o território e espalhar a fé cristã e daqueles cujo nome ficou na história por actos de excepção.

INVOCAÇÃO – Canto I, estâncias 4 e 5

Consiste em pedir ajuda a entidades mitológicas, chamadas musas. A principal invocação é feita às Tágides, ninfas do Tejo.

DEDICATÓRIA – Canto I, estâncias 6 a 18

O poeta dedica a obra ao rei D. Sebastião. Esta parte é escrita em estilo oratório.

NARRAÇÃO – Canto I, estância 19 até ao final do canto X.

É o relato da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia, dos descobrimentos, da História de Portugal e das intervenções dos deuses no desenrolar dos acontecimentos.

Os planos narrativos

A narração desenvolve-se em quatro planos:

- plano da viagem;
- plano dos deuses ou mitológico;
- plano da História de Portugal;
- plano das considerações do poeta (cultura geral ou alargada).

Classificação dos episódios

Dentro da narração e destes planos, inserem-se os episódios que podem ser classificados da seguinte forma:

- *históricos*: aqueles que dizem respeito à História de Portugal (ex.: Egas Moniz; Batalha de Ourique; D. Maria de Portugal; etc...);
- *simbólicos*: aqueles que simbolizam opiniões, lendas, forças, etc... /ex.: O Velho do Restelo; O Adamastor; etc...);
- *míticos*: aqueles que dizem respeito à mitologia (ex.: O Consílio dos Deuses no Olimpo; O Consílio dos Deuses Marinhos; A Ilha dos Amores, etc...)

ANEXO 7 – Plano da Unidade didáctica 2

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA FUNCIONAL
NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
AO NÍVEL DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
A IMPORTÂNCIA DA TOMADA DE NOTAS

Unidade Didáctica 2

Plano da Unidade

João Paulo Rodrigues Balula

2005

I - INTRODUÇÃO

Esta unidade didáctica faz parte da experiência que se pretende levar a cabo no âmbito de um projecto de doutoramento apresentado no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, subordinado ao tema “Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional na aula de Português Língua Materna ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico: a importância da tomada de notas”.

Será implementada nas aulas de uma turma do 9º Ano de Escolaridade. Terá ligação com as actividades desenvolvidas numa primeira unidade, designada por Unidade 1.

Esta segunda unidade didáctica (Unidade 2) inclui actividades relacionadas com o tratamento de um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa que implica a recolha e tratamento de informação, a partir de textos normalmente utilizados na disciplina de História.

Esta unidade compreende os seguintes momentos:

a) Recapitulação / sistematização de diversas estratégias relacionadas com o processamento de informação a partir de textos escritos relacionados com vários domínios do saber: Actividade 1;

b) Realização de uma actividade, envolvendo a aplicação, a vários tipos de textos, das estratégias de recolha e tratamento de informação escrita que são trabalhadas durante esta experiência (sublinhar informação relevante e tomar notas): Actividade 2;

c) Realização de um teste de avaliação: Actividade 3.

II - OBJECTIVOS

A - Com esta unidade, o professor pretende:

1 - Desenvolver, nos seus alunos, competências de leitura funcional, associadas à recolha e tratamento de informação escrita, numa perspectiva multidisciplinar, que facilitem a aprendizagem em diferentes contextos;

2 - Promover a utilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão de textos escritos associadas à leitura funcional, como o sublinhar informação relevante (SIR) e a tomada de notas (TDN).

B - Pretende-se que o aluno seja capaz de:

1 - Seleccionar fontes de informação escrita adequadas à resolução de um determinado problema;

2 - Ler selectivamente a fim de obter informação relevante para a concretização do projecto de trabalho;

3 - Utilizar a paráfrase como forma de auto e hetero-avaliação da compreensão de textos escritos;

4 - Utilizar estratégias de recolha e tratamento de informação escrita numa perspectiva multidisciplinar:

a) Utilizar o SIR como forma de manter a atenção na leitura e de facilitar a posterior revisão do texto;

b) Utilizar a TDN como estratégia facilitadora da compreensão de textos escritos e da apropriação do seu significado;

5 - Organizar a informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir.

III - ACTIVIDADES

Aula 1

Actividade 1 – Recapitulação/ Sistematização (Processamento da informação a partir de textos escritos)

Esta actividade destina-se a recapitular, de uma forma abreviada, os aspectos essenciais da Unidade 1, dado que, entre esta e o conjunto das actividades centradas na leitura funcional a inserir nesta segunda unidade didáctica, existe um hiato temporal considerável.

Neste momento, o professor deverá retomar os aspectos essenciais da Actividade 3 da Unidade 1 (Sistematização/Reflexão/Consolidação).

Assim, os alunos são novamente confrontados com a informação relativa às estratégias anteriormente apresentadas e convidados a retomar a reflexão sobre a importância dessas diferentes estratégias para uma melhor compreensão dos textos escritos, a partir de uma apresentação em *power-point* que dê resposta às questões apresentadas no quadro que se segue.

A. Leitura	B. SIR	C. TDN
1 - Importância da leitura para recolha de informação. 2 - Modalidades da leitura (a utilizar para a recolha de informação).	1 - Em que consiste? 2 - Finalidades do SIR (Para quê?) 3 - Modalidades a) Sublinhar o quê? b) Como?	1 - Em que consiste? 2 - Finalidades da TDN (Para quê?) 3 - Modalidades a) Tirar notas de quê? b) Como?

Quadro 1: Quadro síntese sobre a Leitura, SIR e TDN

Actividade 2 – Trabalho de pesquisa

Esta actividade consiste na realização de um trabalho de pesquisa em que os alunos, a partir de textos normalmente utilizados na disciplina de História e com recurso às estratégias de recolha e tratamento de informação escrita adquiridas e desenvolvidas durante a unidade consagrada a esta temática (Unidade 1), procurarão respostas para os vários problemas que serão apresentados pelo professor.

Parte 1 – Apresentação (pelo professor) dos diversos “problemas” que os alunos terão que resolver e distribuição do trabalho a realizar.

Aula 2

Parte 2 – Trabalho a realizar pelos alunos (organizados em pares).

1 – Selecção de fontes de informação, como, por exemplo:

- Enciclopédias, em papel (livro) ou em suporte informático (CD-Rom);
- Livros de História (obras ou manuais);
- Documentos difundidos na Internet.

2 – Selecção de textos relevantes para resolver o problema (textos normalmente utilizados na disciplina de História);

3 – Leitura silenciosa e rápida dos textos;

4 - Paráfrase dos textos;

5 - Selecção das partes do texto relevantes para a resolução do problema;

6 – Identificação das ideias pertinentes:

a) Sublinhar/assinalar a informação relevante para a resolução do problema apresentado;

b) Tomada de notas.

Aula 3

7 - Organização da informação seleccionada, tendo em conta o tipo de problema a resolver e os objectivos a atingir;

8 – Redacção do relatório de pesquisa;

Aulas 4 e 5

9 – Apresentação do trabalho realizado aos outros elementos da turma e ao professor.

Aula 6

Actividade 3 – Realização de um teste

Parte 1: Questões habituais num teste de Língua Portuguesa - 9º Ano.

Aula 7

Parte 2: Uma questão que implique que o aluno recorra às estratégias de recolha e tratamento de informação escrita adquiridas no decurso da Unidade 1 e consolidadas nas Actividades 1 e 2 desta unidade.

IV- TEMPO

Actividade 1: Recapitulação/ Sistematização (Processamento da informação a partir de textos escritos)

Actividade 2: Trabalho de pesquisa

Parte 1

1 sessão – 90 minutos (Aula 1)

Parte 2 – Momentos 1 a 6

1 sessão – 90 minutos (Aula 2)

Parte 2 – Momentos 7 e 8

1 sessão – 90 minutos (Aula 3)

Parte 2 – Momento 9

2 sessões – 90 minutos + 90 minutos (Aula 4 + Aula 5)

Actividade 3: Realização de um teste

Parte 1

1 sessão – 90 minutos (Aula 6)

Parte 2

1 sessão – 90 minutos (Aula 7)

Tempo total da Unidade:

7 sessões (de 90 minutos cada uma) = 3 semanas e meia de aulas

V- BIBLIOGRAFIA

(Cf. Unidade 1)

ANEXO 8 – Material utilizado na Unidade didáctica 2

Gonçalves, Maria Isabel Rebelo. “O ‘Mar Tenebroso’. De Camões a Fernando Pessoa”. In Azevedo, Manuela de (Coord.). *Os Mares de Camões*. Lisboa, Edições Colibri /Centro Internacional de Estudos Camonianos da Associação da Casa-Memória de Camões em Constância, 2000, pp. 58-61.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 72-78.

«ADAMASTOR» in *Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (Edição Século XXI). Vol. I, Lisboa, Editorial Verbo, 2003, Colunas 557-558.

ANEXO 9 – Primeiro teste

FICHA DE TRABALHO

Nº ____

Turma: ____

Data: _____

Parte I

Exercício 1

Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações que se seguem.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento. | V | F |
| 2. Ser capaz de ler diferentes tipos de textos com eficiência tornou-se uma competência dispensável. | V | F |
| 3. Na leitura apenas intervêm o texto e o contexto. | V | F |
| 4. As características do leitor influenciam a leitura. | V | F |
| 5. Para compreender um texto é preferível ler rapidamente várias vezes, segundo perspectivas diferentes, a ler uma só vez lentamente. | V | F |
| 6. Durante a leitura, voltar atrás frequentemente é uma boa maneira para compreender. | V | F |
| 7. Sublinhar é colocar um risco debaixo das palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes. | V | F |
| 8. Sublinhar um texto impede a distinção entre o que é essencial e o que é acessório. | V | F |
| 9. A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores. | V | F |
| 10. Sublinhar algumas palavras, frases ou partes do texto, consideradas como mais importantes, prejudica a compreensão do texto. | V | F |
| 11. Para sublinhar, podem-se utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais. | V | F |
| 12. Para sublinhar, não se podem utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos. | V | F |
| 13. Tomar notas implica uma selecção e hierarquização das informações a registar. | V | F |
| 14. Tomar notas é transcrever quase tudo o que se lê, se ouve e se pensa. | V | F |
| 15. Tomar notas exige atenção, ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir. | V | F |
| 16. A leitura das notas não tem qualquer importância para a estruturação dos conhecimentos. | V | F |
| 17. A tomada de notas pode ser feita com canetas de várias cores. | V | F |
| 18. A tomada de notas não pode ser feita em folhas soltas. | V | F |

Exercício 2

Faz as correspondências possíveis entre os números da primeira coluna e as letras da segunda coluna.

Modalidades de Leitura
1. Leitura básica
2. Leitura recreativa
3. Leitura informativa
4. Leitura funcional
5. Leitura aprofundada
6. Leitura em voz alta
7. Leitura silenciosa
8. Leitura rápida
9. Leitura selectiva
10. Leitura integral

Finalidades
A. Explicitar as partes importantes de um texto.
B. Recolher informação
C. Aprender
D. Aprender a ler
E. Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto.
F. Compreender as relações entre as partes de um texto.
G. Distrair

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

Parte II

Exercício 3

- 1- Lê atentamente os dois textos abaixo apresentados.
- 2- Procura nos dois textos informações sobre as razões da crítica de Gil Vicente ao Clero.
 - 2.1- Sublinha nos dois textos o que considerares importante relativamente a essas razões.
 - 2.2- A partir dos dois textos dados, tira as notas que considerares importantes para redigir um texto sobre as razões da crítica de Gil Vicente ao Clero.
- 3- Organiza a informação recolhida.
- 4- Redige um texto sobre as razões da crítica de Gil Vicente ao Clero, recorrendo à informação que retiraste dos dois textos lidos.

Texto 1

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Texto 2

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Exercício 4

Responde às seguintes questões:

1- Que técnicas usaste para sublinhar o texto?

2- Que elementos do texto sublinhaste preferencialmente?

3- Que técnicas usaste para tirar notas?

4- Que elementos do texto utilizaste como base para tirar notas?

EXERCÍCIO 3

Aluno Nº ____ Turma: ____

Folha de Resposta nº ____

ANEXO 10 – Segundo teste

FICHA DE TRABALHO

Nº ____

Turma: ____

Data: _____

Parte I

Exercício 1

Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações que se seguem.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. A leitura é uma actividade essencial em qualquer área do conhecimento. | V | F |
| 2. Ser capaz de ler diferentes tipos de textos com eficiência tornou-se uma competência dispensável. | V | F |
| 3. Na leitura apenas intervêm o texto e o contexto. | V | F |
| 4. As características do leitor influenciam a leitura. | V | F |
| 5. Para compreender um texto é preferível ler rapidamente várias vezes, segundo perspectivas diferentes, a ler uma só vez lentamente. | V | F |
| 6. Durante a leitura, voltar atrás frequentemente é uma boa maneira para compreender. | V | F |
| 7. Sublinhar é colocar um risco debaixo das palavras, frases ou partes do texto consideradas como mais importantes. | V | F |
| 8. Sublinhar um texto impede a distinção entre o que é essencial e o que é acessório. | V | F |
| 9. A principal finalidade do trabalho de sublinhar é a de facilitar o estudo e as revisões posteriores. | V | F |
| 10. Sublinhar algumas palavras, frases ou partes do texto, consideradas como mais importantes, prejudica a compreensão do texto. | V | F |
| 11. Para sublinhar, podem-se utilizar várias estratégias consoante as circunstâncias e os interesses pessoais. | V | F |
| 12. Para sublinhar, não se podem utilizar várias cores para assinalar diferentes aspectos. | V | F |
| 13. Tomar notas implica uma selecção e hierarquização das informações a registar. | V | F |
| 14. Tomar notas é transcrever quase tudo o que se lê, se ouve e se pensa. | V | F |
| 15. Tomar notas exige atenção, ajuda a mantê-la e favorece a concentração em relação à actividade e aos objectivos que se pretende atingir. | V | F |
| 16. A leitura das notas não tem qualquer importância para a estruturação dos conhecimentos. | V | F |
| 17. A tomada de notas pode ser feita com canetas de várias cores. | V | F |
| 18. A tomada de notas não pode ser feita em folhas soltas. | V | F |

Exercício 2

Faz as correspondências possíveis entre os números da primeira coluna e as letras da segunda coluna.

Modalidades de Leitura
1. Leitura básica
2. Leitura recreativa
3. Leitura informativa
4. Leitura funcional
5. Leitura aprofundada
6. Leitura em voz alta
7. Leitura silenciosa
8. Leitura rápida
9. Leitura selectiva
10. Leitura integral

Finalidades
A. Explicitar as partes importantes de um texto.
B. Recolher informação
C. Aprender
D. Aprender a ler
E. Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto.
F. Compreender as relações entre as partes de um texto.
G. Distrair

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

Parte II

Texto 1

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Texto 2

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma encarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Exercício 3

1- Lê os textos 1 e 2.

2- Procura nos dois textos informações sobre os objectivos do 1º Consílio dos deuses em “Os Lusíadas” e sobre o papel de Júpiter nesse Consílio.

2.1- Sublinha nos dois textos o que considerares importante relativamente aos assuntos acima apresentados.

2.2- A partir dos dois textos dados, tira as notas que considerares importantes para redigir um texto sobre os objectivos do 1º Consílio dos deuses em “Os Lusíadas” e sobre o papel de Júpiter nesse Consílio.

3- Organiza a informação recolhida.

4- Redige um texto sobre os objectivos do 1º Consílio dos deuses em “Os Lusíadas” e sobre o papel de Júpiter nesse Consílio, recorrendo à informação que retiraste dos dois textos lidos.

Exercício 4

Responde às seguintes questões:

5- Que técnicas usaste para sublinhar o texto?

6- Que elementos do texto sublinhaste preferencialmente?

7- Que técnicas usaste para tirar notas?

8- Que elementos do texto utilizaste como base para tirar notas?

EXERCÍCIO 3

Aluno Nº ____ Turma: ____

Folha de Resposta nº ____

ANEXO 11 – Terceiro teste

III

- 1- Leia os textos a seguir apresentados.
- 2- Procure nos textos a informação relevante sobre os amores de D. Pedro e D. Inês de Castro.
 - 2.1- Sublinhe a informação relevante sobre o assunto acima apresentado.
 - 2.2- A partir dos textos apresentados, tire as notas que considerar importantes para redigir um texto evocativo da morte de Inês de Castro. (Utilize o papel de rascunho fornecido para o efeito).
- 3- Organize a informação recolhida. (Utilize o papel de rascunho fornecido para o efeito).
- 4- Recorrendo à informação anteriormente organizada, redija um texto, **com o mínimo de 140 e o máximo de 240 palavras**, evocativo do último aniversário da morte de Inês de Castro. (Escreva o texto final na folha de resposta, utilizando caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta).

Texto 1

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

Texto 2

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e

instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

TEXTO 3

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

PAPEL DE RASCUNHO PARA O GRUPO III

Aluno N° ____ Turma: ____

Folha de Rascunho n° ____

**ANEXO 12 – Entrevista ao professor de Língua Portuguesa envolvido na
experiência**

(Guião da Entrevista e Relatório baseado na entrevista realizada)

ENTREVISTA AO PROFESSOR ENVOLVIDO NA EXPERIÊNCIA

GUIÃO

TEMA: Caracterização das representações do professor interveniente na experiência realizada no âmbito do projecto de investigação intitulado “Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional na aula de Português Língua Materna ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico: a importância da tomada de notas” relativas ao impacto das actividades levadas a cabo, no ano lectivo de 2004/2005, em turmas do 9º Ano de Escolaridade, sobre o desenvolvimento de competências de leitura funcional.

OBJECTIVOS GERAIS:

1. Recolher elementos que permitam caracterizar o professor envolvido na experiência.
2. Recolher elementos que permitam caracterizar o contexto em que se realizou a experiência.
3. Conhecer as representações do professor envolvido na experiência acerca do impacto que a intervenção teve no desenvolvimento de competências de leitura funcional nos alunos.
4. Conhecer a opinião do professor sobre a sua participação nesta experiência.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
PRELIMINAR Legitimação da entrevista e motivação	<p>Legitimar a entrevista.</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado.</p> <p>Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo.</p> <p>Assegurar a confidencialidade</p> <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos.</p>	<p>Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho;</p> <p>Pedir a colaboração.</p> <p>Colocar o entrevistado em situação de elemento especial da equipa de investigação.</p> <p>Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos.</p> <p>Esclarecer algumas dúvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos do trabalho • Colaboração • Importância das opiniões do entrevistado como elemento fundamental do estudo. • Carácter confidencial das informações • Clima aberto e colaborativo

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
I - Caracterização do professor envolvido na experiência	Recolher dados que permitam caracterizar a situação e experiência profissional do professor.	<p>Qual a sua situação profissional?</p> <p>Quanto tempo de serviço tem?</p> <p>Que cargos já ocupou na escola?</p> <p>Qual é a sua formação inicial e em que instituição a obteve?</p> <p>Que modelo de profissionalização frequentou?</p> <p>Em que instituição a realizou?</p> <p>Frequentou alguma pós-graduação?</p> <p>Em que instituição?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • situação profissional • tempo de serviço • cargos que desempenhou • formação inicial • profissionalização • pós-graduação

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
II - Caracterização do contexto em que se realizou a experiência	Recolher dados que permitam caracterizar a escola em que se realizou a experiência.	<p>Quantos alunos tem a escola?</p> <p>Quantos professores tem a escola?</p> <p>Quantos professores de Português tem a escola?</p> <p>Há quantos anos foi construído o edifício?</p> <p>Como caracteriza a qualidade das instalações da escola?</p> <p>Quais os recursos existentes na escola que maior influência exercem sobre o ensino/aprendizagem de línguas?</p> <p>Porquê?</p> <p>Como caracteriza o ambiente que reina na escola?</p> <p>A escola costuma envolver-se em projectos de investigação?</p> <p>Porquê?</p> <p>Se sim... com que instituições? de que forma se envolve a escola nesses projectos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão da escola • Qualidade das instalações • Ambiente na escola • Envolvimento em projectos de investigação

	Conhecer a opinião do professor sobre a reacção da escola à experiência	<p>Qual foi a reacção dos outros professores da escola perante a realização da experiência?</p> <p>Qual foi a reacção dos alunos das turmas que não foram envolvidas na experiência realizada?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reacções dos outros professores da escola • Reacções dos alunos não envolvidos na experiência
--	---	--	--

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
III - Avaliação do programa	Recolher dados que permitam determinar a opinião do professor sobre o contributo da experiência para o desenvolvimento, nos alunos, de competências de leitura funcional associadas à recolha e tratamento de informação numa perspectiva multi-disciplinar.	<p>Como avalia o programa implementado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quanto às actividades propostas? - quanto aos materiais utilizados? - quanto às modalidades de trabalho adoptadas nas várias actividades propostas? - quanto ao tempo dispendido? - quanto às formas de avaliação adoptadas? <p>Quais os aspectos que considera que resultaram melhor na experiência?</p> <p>Quais os aspectos que considera que não resultaram?</p> <p>Como poderiam ser melhorados?</p> <p>Que dificuldades sentiu na implementação da experiência?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação • Aspectos positivos • Aspectos negativos • Dificuldades na implementação da experiência

		<p>Considera que a implementação da experiência ajudou os alunos a desenvolverem competências de leitura funcional?</p> <p>Se sim, de que modo?</p> <p>Se não, porquê?</p> <p>Como reagiram os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - às actividades propostas? - aos materiais apresentados? - às modalidades de trabalho propostas? - ao tempo disponibilizado? - às formas de avaliação adoptadas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto sobre o desenvolvimento de competências • Reacção dos alunos
--	--	--	---

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
IV – A participação do professor na experiência	Conhecer a postura crítica do professor face ao contributo da participação na experiência para a sua formação pessoal e profissional	<p>Pensa que a sua participação nesta experiência de formação o beneficiou de alguma forma?</p> <p>Se sim, em que aspectos e de que modo?</p> <p>Se não, por que razões?</p> <p>No decorrer desta experiência, problematizou a sua actuação enquanto professor?</p> <p>Se sim, de que modo?</p> <p>Se não, porquê?</p> <p>Sentiu que perdeu a sua autonomia como professor?</p> <p>Se sim, de que modo?</p> <p>Se não, porquê?</p> <p>Globalmente, sentiu-se satisfeito com a participação nesta experiência?</p> <p>Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação das actividades propostas aos interesses do professor • Questionamento e transformação/inação dos contextos profissionais • Construção colaborativa de saberes • Satisfação pessoal e profissional

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	TÓPICOS
V - Relação entre investigador e professor	Recolher dados que permitam conhecer a opinião do professor sobre a relação entre investigador e professor ao longo do desenvolvimento da experiência.	<p>Como caracteriza a relação entre investigador e professor?</p> <p>Quais os aspectos que considera que foram mais positivos?</p> <p>Quais os aspectos que considera que foram mais negativos?</p> <p>Gostaria de o convidar a apresentar sugestões para aspectos da experiência que, na sua opinião, poderiam ter sido conduzidos de outra forma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação investigador / professor • Sugestões para futuras experiências

RELATÓRIO BASEADO NA ENTREVISTA AO PROFESSOR DA TURMA EM QUE SE REALIZOU A INTERVENÇÃO DIDÁCTICA

I – CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR ENVOLVIDO NA EXPERIÊNCIA

Situação profissional

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva do 8º Grupo A da Escola E. B. 2,3/Secundário Sacadura Cabral de Celorico da Beira, desde 2002/03.

Tempo de serviço

Ao iniciar o ano lectivo de 2004/2005, o docente entrou no seu décimo segundo ano de actividades. Iniciou a sua actividade profissional no ano lectivo de 1993/94, realizando o Estágio Pedagógico na Escola Secundária Viriato – Viseu.

Conclusão do Estágio Pedagógico com 17 valores nas disciplinas de Português e de Latim, tendo a média final do Curso sido de 15,6 valores.

Cargos desempenhados na escola

- Director de turma
- Coordenador do Departamento das Línguas
- Coordenador dos directores de turma
- Secretariado de Exames

Formação inicial

1993 – Licenciatura em Humanidades pela Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa – Secção de Viseu.

Conclusão da Licenciatura com a média de 14,6 valores.

Profissionalização

Conclusão do Estágio Pedagógico, em 1994, com 17 valores nas disciplinas de Português e de Latim, tendo a média final do Curso sido de 15,6 valores.

Pós-graduação

Mestrado em Estudos Clássicos, pela Universidade de Aveiro.

II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM QUE SE REALIZOU A EXPERIÊNCIA

Dimensão da escola

“A escola tem, aproximadamente, 450 alunos.”

“A escola integra, sensivelmente, 90 professores.”

“Os professores de Português deverão ser seguramente onze, cinco no segundo ciclo e seis no terceiro ciclo e no ensino secundário.”

Qualidade das instalações

“O edifício terá sido construído, seguramente, há pelo menos vinte e cinco anos.”

“As instalações da escola são, na generalidade, razoáveis. No entanto, considero que a biblioteca tem um espaço exíguo e tem sido muito mal dinamizada, tendo em conta que não permite que os alunos se concentrem na actividade que estão a realizar, não oferece as melhores condições para um estudo profícuo e, frequentemente, está ocupada com aulas.

Embora a biblioteca esteja bastante bem apetrechada em termos de manuais escolares, dicionários, enciclopédias, material áudio-visual, CD Rom's e mesmo DVD's, penso que é uma mais valia que não tem sido suficientemente explorada / rentabilizada, na medida em que há algum material a que os alunos não têm acesso e não há computadores em número suficiente que permita aos discentes servirem-se de algum do material existente ou realizar pesquisas na Internet.

Outra infra-estrutura fundamental de que esta escola carece é de um espaço amplo coberto, onde os alunos possam estar, brincar e dialogar, especialmente nos chuvosos dias de Inverno. Estando impossibilitados de permanecer, durante os intervalos, no interior dos pavilhões onde funcionam as actividades lectivas, os discentes não dispõem de um espaço onde se possam abrigar das rigorosas condições climatéricas que se fazem sentir nesta vila de Portugal, situada próxima da Serra da Estrela, de Outubro a Março.”

Ambiente na escola

“O ambiente que reina na escola é salutar, cordial, harmonioso e pacífico, seja entre docentes dos diferentes ciclos, seja entre o órgão de gestão e o pessoal docente, seja ainda entre pessoal docente e pessoal não docente. Contudo, sempre que se aproxima o momento da realização das eleições para o órgão de gestão, cresce a tensão, a desconfiança e o nervosismo no seio dos membros da actual equipa.”

“Um aspecto que tem suscitado alguma celeuma tem sido a partilha dos computadores disponíveis na sala de professores, claramente insuficientes para o número de docentes que deles necessitam.”

Envolvimento em projectos de investigação

“A escola costuma envolver-se em alguns projectos de investigação, nomeadamente ao nível do preenchimento de questionários / inquéritos dirigidos quer aos discentes, quer aos docentes, elaborados por investigadores exteriores à escola que solicitam a sua cooperação e colaboração.”

Reacção dos outros professores da escola

“Perante a realização desta experiência em particular, a reacção dos outros professores foi positiva, tendo havido da parte dos directores de turma e dos docentes da disciplina de História das turmas envolvidas uma total disponibilidade e colaboração.”

“Tendo em conta que esta experiência só foi realizada nas duas turmas do nono ano de escolaridade que me estavam atribuídas, não foi possível avaliar, com rigor e exactidão, a reacção dos alunos das turmas que não foram envolvidas nesta experiência. No entanto, partindo da reacção dos alunos das turmas onde a experiência foi levada a cabo, posso depreender que terão respirado de alívio por não terem sido “seleccionados” para participar na experiência, dado o trabalho árduo que os que participaram tiveram de realizar ao longo de praticamente todo o ano lectivo.”

III – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Avaliação do programa implementado

- Quanto às actividades propostas.

“Os discentes não reagiram muito bem à ficha de trabalho inicial em que tinham de associar as diferentes modalidades de leitura com as respectivas finalidades, por nunca terem ouvido falar, por exemplo, em “leitura básica” ou em “leitura funcional”. Posteriormente, ainda na resolução da referida ficha de trabalho inicial, evidenciaram algum desconforto resultante da dificuldade sentida sobretudo ao nível da tomada de notas (TDN), na organização da informação relevante retirada da leitura do texto e, especialmente, na redacção de um texto, recorrendo à informação retirada da leitura dos dois textos apresentados sobre o Renascimento em Portugal.”

“Outra actividade que suscitou muitas dúvidas, imensas questões e alguns aborrecimentos prendeu-se com a realização do exercício 4 da referida ficha de trabalho inicial, tendo em conta que a maior parte dos alunos nunca tinha ouvido falar em técnicas para sublinhar a informação relevante / pertinente nem em técnicas para tomar notas.”

- Quanto aos materiais utilizados:

“Considero que, ao nível dos materiais utilizados, o programa implementado foi inovador, enriquecedor, diversificado e bem documentado. Destaco a ficha de trabalho inicial, o questionário I, minucioso, dirigido aos discentes, os documentos de Apoio para o Professor e os planos das unidades didácticas planificadas em conjunto.

O questionário I, destinado a recolher informações acerca do agregado familiar dos discentes, das condições da escola frequentada, da importância das disciplinas e das diversas actividades desenvolvidas pelos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, revela ser um instrumento de trabalho valioso, bem elaborado e muito bem estruturado, que procura avaliar a influência / o impacto de todos os factores / todas as variáveis que podem interferir nas competências da leitura funcional, da interpretação / compreensão, da selecção e organização da informação e da reutilização da informação seleccionada, em suma, no sucesso / insucesso escolar.

Apesar da qualidade da informação contida nos documentos de apoio para o professor (DAP1, DAP 2, DAP 3, DAP 4, DAP 5 e DAP 6) e embora tenha procurado, na qualidade de professor interveniente, assimilar e transmitir a informação considerada

relevante / fulcral a respeito da importância da leitura para recolha de informação, das instâncias intervenientes na leitura, das modalidades de leitura, das estratégias associadas à leitura funcional, do sublinhar informação relevante e da tomada de notas, reconheço que, pressionado pelo extenso programa a cumprir e pela prova de exame nacional que os discentes teriam de forçosamente realizar no final do ano lectivo, fui forçado a adoptar um ritmo algo acelerado no tratamento da informação presente nos quatro primeiros documentos para o professor (DAP 1 – DAP 4), tendo focalizado o meu centro de interesse na valorização do SIR (Sublinhar a Informação Relevante) e da TDN (Tomada de Notas).”

Aspectos positivos e aspectos negativos

“Apesar de ter sentido que a implementação deste projecto de investigação condicionou o ritmo de leccionação dos conteúdos programáticos e “revolucionou” a dinâmica instituída de abordar a biografia de Camões, a génese e a estrutura interna e externa de *Os Lusíadas*, reconheço a existência de virtudes e de potencialidades decorrentes da aplicação deste projecto, uma vez que nem sempre os discentes conseguem realizar uma leitura funcional que lhes permita a recolha da informação, a distinção entre aquilo que é essencial e aquilo que é acessório para o objectivo pretendido.

Ora, a experiência permitiu constatar que os discentes têm noção de quais são as fontes de informação onde poderão realizar a pesquisa, já não revelam o mesmo à-vontade e a mesma destreza quando é necessário seleccionar informação e “retirar” aquela que é imprescindível em cada caso. As observações efectuadas permitiram ao docente concluir que, embora os alunos já tenham alguma experiência na aplicação das técnicas do sublinhar a informação relevante (SIR) e da tomada de notas (TDN), nomeadamente em algumas aulas de Língua Portuguesa e de Estudo Acompanhado em anos anteriores, nem sempre atingem os resultados desejados.”

Dificuldades na implementação da experiência

“Uma das maiores dificuldades sentidas na implementação da experiência prendeu-se com gestão do tempo. Embora tivesse planificado com o investigador a forma como iria ser implementado o projecto de investigação intitulado “Estratégias de desenvolvimento da leitura funcional na aula de Português Língua Materna ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico: a importância da tomada de notas” e tivéssemos procurado seleccionar textos adequados aos conteúdos programáticos que constavam do programa de Língua Portuguesa do nono ano de escolaridade, constatei, apesar dos irrefutáveis progressos observados, um certo cansaço e uma certa saturação da parte de um número significativo de discentes, resultante sobretudo das actividades propostas e das modalidades de trabalho adoptadas e do tempo que despendiam, num primeiro momento, na leitura do texto, e, posteriormente, na aplicação da técnica do sublinhar a informação relevante (SIR), na tomada de notas (TDN) e na elaboração do esquema síntese final.”

Impacto sobre o desenvolvimento de competências

“A implementação da experiência ajudou os alunos a desenvolverem competências de leitura funcional porque aprenderam a definir um objectivo prioritário antes de proceder à leitura de um qualquer texto. Ora, partindo com um objectivo bem definido, a tarefa de sublinhar a informação relevante (SIR) e de, posteriormente, tomar notas (TDN) estão facilitadas, ajudam na concentração e evitam a dispersão da atenção / concentração.”

Reacção dos alunos

“Os alunos nem sempre reagiram muito bem às actividades propostas.”

“No que se refere ao tempo disponibilizado pelo docente para a realização da tarefa leitura funcional, para sublinhar a informação relevante (SIR) e ulterior tomada de notas (TDN), quase sempre os discentes se queixaram que era claramente insuficiente por se tratar de três operações morosas que exigem um elevado grau de atenção, concentração e um bom espírito de análise e de síntese.”

IV – A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA EXPERIÊNCIA

Adequação das actividades propostas aos interesses do professor

“A participação nesta experiência de formação ter-me-á, certamente, fornecido informações rigorosas, concretas, específicas e detalhadas sobre algumas das lacunas e das dificuldades reveladas pelos nossos alunos no momento em que se preparam para concluir o terceiro ciclo do Ensino Básico. Na verdade, constatei que uma parte significativa dos meus alunos, embora aplicassem as técnicas do Sublinhar a Informação Relevante (SIR) e da Tomada de Notas (TDN), não eram capazes de, a posteriori, organizar a informação recolhida, elaborar um esquema conceptual da informação recolhida e, em especial, de produzir um texto da sua autoria e responsabilidade que condensasse a informação vital recolhida que lhes permitisse resolver o problema que lhes havia sido colocado no início do processo.

Admito, igualmente, que, embora praticasse com eles, nos anos lectivos anteriores, a técnica do SIR, nunca o fizera nestes moldes e com este carácter sistémico / profundidade sistematizadora, pois o comum era solicitar-lhes que, enquanto um colega de turma procedia à leitura do texto em voz alta, sublinhassem as frases, expressões e/ou palavras que concentrassem informação pertinente, sem todavia lhes ter dado um problema prévio para resolver.”

Questionamento e transformação/inação dos contextos profissionais

“No decorrer desta experiência, julgo não ter problematizado a minha actuação enquanto professor. Contudo, devo confessar que a dinamização desta experiência me ajudou a descobrir novas virtualidades ao nível das diferentes estratégias da técnica do SIR e das potencialidades decorrentes da elaboração de esquemas e/ou de pequenos textos que condensem a informação fulcral retirada da leitura funcional de dois ou mais textos. Se é certo que actividades como a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, o sublinhar informação relevante em textos lidos na sala de aula ou em casa, a tomada de notas a partir de textos lidos e a pesquisa de informação na Internet constituíam práticas pedagógicas adoptadas, com alguma frequência pelo docente, também é verdade que, raramente, se podia “dar ao luxo” de, no contexto da sala de aula, disponibilizar o tempo necessário para produzirem pequenos textos contendo a informação relevante previamente seleccionada, trabalhada e retirada dos textos lidos. É um processo profícuo, mas moroso e incompatível com a extensão dos programas.”

Construção colaborativa de saberes

“Embora tudo tenha sido previamente acordado e planificado em conjunto com o professor investigador, admito que tenha perdido alguma da minha autonomia enquanto docente, na medida em, por força das circunstâncias inerentes à implementação desta experiência da Leitura funcional, tive de alterar substancialmente a forma como costumo leccionar as unidades didácticas referentes à biobibliografia de Luís de Camões, ao género épico, à génese e à estrutura de *Os Lusíadas*. A perda de autonomia aconteceu, única e simplesmente, na metodologia implementada no contexto da sala de aula, dado que os textos que eram fornecidos aos alunos para eles porem em prática as estratégias de desenvolvimento da leitura funcional haviam sido propostos / seleccionados por mim.”

Satisfação pessoal e profissional

“Globalmente, sinto-me satisfeito por ter participado nesta experiência, tendo em conta que ela foi enriquecedora, útil e gratificante, quer para o docente, quer para os discentes. Observei e registei progressos significativos por parte de muitos discentes na forma como foram aperfeiçoando a selecção da informação fundamental, mediante a aplicação das técnicas do SIR e da TDN, como diversificaram e valorizaram as técnicas para sublinhar o texto e para tirar notas, como desenvolveram o espírito de análise e de síntese.”

V – RELAÇÃO ENTRE INVESTIGADOR E PROFESSOR

«A relação entre investigador e professor pautou-se por uma cooperação e disponibilidade sem limites. O investigador solicitou, com alguma antecedência, a colaboração do professor interveniente na experiência, tendo-o informado acerca do projecto em causa e de quais os objectivos que pretendia atingir e da tese a provar / demonstrar.»

**ANEXO 13 – Protocolos relativos às respostas dadas pelos alunos a exercícios
incluídos nos testes**

Distribuição das respostas ao Exercício 2 sobre as finalidades dos tipos de leitura

Respostas dos alunos sobre as finalidades dos tipos de leitura		Finalidades														Total	
		A		B		C		D		E		F		G			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Leitura básica	T1	1	3,0	2	6,1	7	21,2	16	48,5	2	6,1	1	3,0	4	12,1	33	100
	T2	1	4,5	0	0,0	2	9,1	17	77,3	1	4,5	0	0,0	1	4,5	22	100
	Variação		1,5		-6,1		-12,1		28,8		-1,5		-3,0		-7,6	-11	
Leitura recreativa	T1	0	0,0	2	6,5	7	22,6	2	6,5	1	3,2	2	6,5	17	54,8	31	100
	T2	1	4,8	1	4,8	1	4,8	1	4,8	0	0,0	0	0,0	17	81,0	21	100
	Variação		4,8		-1,7		-17,8		-1,7		-3,2		-6,5		26,1	-10	
Leitura informativa	T1	8	18,6	15	34,9	9	20,9	4	9,3	3	7,0	3	7,0	1	2,3	43	100
	T2	1	3,8	16	61,5	6	23,1	2	7,7	1	3,8	0	0,0	0	0,0	26	100
	Variação		-14,8		26,7		2,1		-1,6		-3,1		-7,0		-2,3	-17	
Leitura funcional	T1	6	14,0	11	25,6	8	18,6	5	11,6	4	9,3	5	11,6	4	9,3	43	100
	T2	3	13,6	9	40,9	5	22,7	1	4,5	1	4,5	3	13,6	0	0,0	22	100
	Variação		-0,3		15,3		4,1		-7,1		-4,8		2,0		-9,3	-21	
Leitura aprofundada	T1	11	19,6	11	19,6	6	10,7	3	5,4	12	21,4	13	23,3	0	0,0	56	100
	T2	14	32,6	1	2,3	5	11,6	1	2,3	11	25,6	10	23,3	1	2,3	43	100
	Variação		12,9		-17,3		0,9		-3,0		4,2		0,0		2,3	-13	
Leitura em voz alta	T1	3	7,3	4	9,8	9	22,0	10	24,4	4	9,8	5	12,2	6	14,6	41	100
	T2	4	10,3	4	10,3	6	15,4	11	28,2	4	10,3	9	23,1	1	2,6	39	100
	Variação		2,9		0,5		-6,6		3,8		0,5		10,9		-12,1	-2	
Leitura silenciosa	T1	7	14,9	7	14,9	12	25,5	4	8,5	6	12,8	8	17,0	3	6,4	47	100
	T2	5	11,9	7	16,7	9	21,4	4	9,5	8	19,0	9	21,4	0	0,0	42	100
	Variação		-3,0		1,8		-4,1		1,0		6,3		4,4		-6,4	-5	
Leitura rápida	T1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	26,7	1	6,7	0	0,0	10	66,7	15	100
	T2	0	0,0	2	8,3	3	12,5	1	4,2	2	8,3	0	0,0	16	66,7	24	100
	Variação		0,0		8,3		12,5		-22,5		1,7		0,0		0,0	9	
Leitura selectiva	T1	17	25,0	13	19,1	4	5,9	6	8,8	17	25,0	11	16,2	0	0,0	68	100
	T2	3	11,5	13	50,0	4	15,4	1	3,8	3	11,5	2	7,7	0	0,0	26	100
	Variação		-13,5		30,9		9,5		-5,0		-13,5		-8,5		0,0	-42	
Leitura integral	T1	6	13,6	5	11,4	7	15,9	3	6,8	8	18,2	8	18,2	7	15,9	44	100
	T2	7	15,2	7	15,2	7	15,2	5	10,9	5	10,9	14	30,4	1	2,2	46	100
	Variação		1,6		3,9		-0,7		4,1		-7,3		12,3		-13,7	2	

Legenda relativa às finalidades	
A	Explicitar as partes importantes de um texto
B	Recolher informação
C	Aprender
D	Aprender a ler
E	Distinguir a importância relativa das várias partes de um texto
F	Compreender as relações entre as partes de um texto
G	Distrair

Observação: Os resultados relativos às finalidades esperadas encontram-se sombreados.

SIR TESTE 1 / TEXTO 1

Aluno 1

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 2

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 4

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 5

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 6

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 8

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e queurgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 9

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e baniu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e queurgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 10

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 11

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e baniu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 12

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. "Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos" In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 13

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 14

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 15

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 16

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 18

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 19

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e queurgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 20

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 21

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e que urgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

Aluno 22

A vela da fé que o mundo recusa

Segundo Gil Vicente, o mundo está condenado, fundamentalmente, porque perdeu a fé e o temor a Deus, a consciência do que é pecado, o respeito pelos mandamentos; não mais louvou Deus nem cumpriu o seu culto; esquecendo o significado da Paixão de Cristo, ignorou a sua própria redenção e banuiu do seu comportamento a bondade e a caridade cristãs.

Os religiosos, regulares ou seculares, do alto ou do baixo clero, são um dos alvos preferidos de Gil Vicente, porque, afastando-se de uma recta conduta o seu crime é mais grave, uma vez que sendo a sua missão velar pela solução espiritual de toda a sociedade, ao praticarem-no comprometem tal função e, para mais, fornecem um péssimo exemplo de conduta que deveria constituir para um cristão um modelo de fé e de virtudes. (...)

A mancebia e a proliferação de filhos ilegítimos de membros do clero constituem, por outro lado, a parte de leão da crítica vicentina relativamente ao estado religioso. Se tais fenómenos se verificavam igualmente nos outros estratos sociais, ganhavam neste, todavia, uma maior dimensão, uma vez que violavam as regras básicas do sacerdócio e a sua legitimação moral. Desde há muito que o tema do desregramento moral estava na ordem do dia, não só em produções literárias, mas nas próprias reuniões e disposições do foro eclesiástico. A sua verificação ganhava agora, todavia, uma perspectiva nova, sendo um dos motivos de reflexão dos movimentos latentes da Reforma e, portanto, um dos pontos fracos da estrutura eclesiástica católica e queurgia, mais do que nunca, rectificar.

Patenteando uma total irresponsabilidade e falta de pudor, sem dúvida com um objectivo caricatural e satírico, dado o exagero manifesto na construção da personagem, surge no Auto da Barca do Inferno (1517) um frade de S. Domingos acompanhado de uma moça, Florença, simbolizando, como já tivemos ocasião de referir, a sua culpa de ordem moral, que desde logo o condenará às chamas infernais. O frade, dançando e cantando, autoafirma-se cortesão.

Cruz, Maria Leonor Garcia da. “Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos” In Palma, Constança e Paixão, Sofia. *Ponto e Vírgula 9. Língua Portuguesa 9º ano*. Lisboa, Texto Editora, 2004, pp. 80-81.

SIR TESTE 1 / TEXTO 2

Aluno 1

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intencões bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 2

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 4

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 5

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 6

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 8

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 9

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 10

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 11**A sátira anticlerical**

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 12

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 13

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 14

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 15

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 16

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 18

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, (é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores.) A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: (“Somos mais frades que a terra”.) Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 19

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na Romagem de Agravados defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na Frágua do Amor, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na Exortação da Guerra, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 20

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 21

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na *Exortação da Guerra*, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Aluno 22

A sátira anticlerical

O tipo mais insistentemente observado e satirizado por Gil Vicente é porventura o clérigo, e especialmente o frade. Trata-se, de facto de uma classe numerosíssima, presente em todos os sectores da sociedade portuguesa, na corte e no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censura no clérigo a desconformidade entre os actos e os ideais, pois, em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, busca a riqueza e os prazeres, é espadachim, blasfema, tem mulher e prole, ambiciona honras e cargos, procedendo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus tem reservados para os pecadores. A principal ambição dos clérigos vicentinos é bispar, ou seja, tornarem-se bispos ou prelados.

Para o conseguir, um frade que participa na *Romagem de Agravados* defuma-se com palha amarela de modo a aparentar no rosto uma palidez de jejuns e mortificações. A sátira vicentina anticlerical, que atinge uma extraordinária violência, tem, além do seu fundo popular e folclórico, intenções bem definidas e às vezes alvos directos. Segundo Gil Vicente, os frades são indesejavelmente numerosos: “Somos mais frades que a terra”. Na *Frágua do Amor*, que simboliza a regeneração de Portugal a propósito do casamento do rei, um frade sem vocação entra na frágua e sai transformado em soldado; e mais sete mil frades aguardam o mesmo tratamento. Na Exortação da Guerra, Gil Vicente faz-se intérprete da pretensão do rei a cobrar o terço dos rendimentos dos bens eclesiásticos para a “guerra santa” em África.

Desta forma se expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero e dos rendimentos eclesiásticos, um dos problemas centrais da vida portuguesa nesta época. Mesmo a cúria romana, então em conflito latente com o rei de Portugal, não escapa, como veremos, aos ataques de Gil Vicente.

Saraiva, António José e Lopes, Óscar. “História da Literatura Portuguesa”. In Guerra, João Augusto da Fonseca e Vieira, José Augusto da Silva. *Aula Viva. Língua Portuguesa / 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2004, p. 152.

Respostas ao Exercício 4.2. - Teste 1

Aluno 1

«As partes importantes do texto.

Sublinhei apenas o que me interessava para elaborar o texto sobre as razões de Gil Vicente.

Sublinhei tudo sobre o clero»

Aluno 2

«Sublinhei as principais denúncias de Gil Vicente e as críticas feitas pelo autor a várias personalidades.»

Aluno 4

«Utilização de um lápis.»

Aluno 5

«Sublinhei os elementos que falavam sobre o clero e as razões que levaram Gil Vicente a criticá-lo.»

Aluno 6

«Aqueles em que Gil Vicente critica em demasia, como é o caso do clérigo e do frade.»

Aluno 8

«Sublinhei preferencialmente o que Gil Vicente critica e o porque.»

Aluno 9

«Frases e/ou palavras que achei mais importante para o resumo.»

Aluno 10

«Sublinhei parágrafos e algumas frases que considerei mais importantes.»

Aluno 11

«Sublinhei algumas partes mais importantes que tenha a haver com o assunto que estou a tratar.»

Aluno 12

«Por vezes frases inteiras e outras vezes adjectivos, para me facilitar a fazer o texto sobre as razões de Gil Vicente para criticar o clero.»

Aluno 13

«Usei sempre a mesma cor e sublinhei o que eu achava que era mais importante.»

Aluno 14

«As partes importantes.»

Aluno 15

«Eu sublinhei o que achei que eram as razões para Gil Vicente criticar a classe do clero.»

Aluno 16

«Sublinhei preferencialmente frases.»

Aluno 18

«As partes mais importantes, adjectivos, as acções praticadas.»

Aluno 19

«Sublinhei os elementos mais importantes do texto.»

Aluno 20

«Caracterização.»

Aluno 21

«Elementos de caracterização sobre o comportamento dos sacerdotes, adjectivos, frases.»

Aluno 22

«As críticas de Gil Vicente.»

Respostas ao Exercício 4.1. - Teste 1

Aluno 1

«1º li o texto com atenção, depois sublinhei a medida que ia lendo, e depois escrevi ao lado o mais importante do texto para elaborar o meu texto sobre as críticas de Gil Vicente.

Sublinhei os textos com cores diferentes.»

Aluno 2

«Para sublinhar o texto utilizei um número muito variado de cores.»

Aluno 4

«As partes que achei mais importantes.»

Aluno 5

«Depois de ler várias vezes sublinhei aquilo que achei mais importante.»

Aluno 6

«Utilizei caneta vermelha por que chama mais a atenção e nela se simboliza a informação essencial, e a azul partes secundárias.»

Aluno 8

«Li várias vezes o texto e sublinhei os elementos mais importantes.»

Aluno 9

«Li o texto as vezes que necessitei e sublinhei o que achei mais importante. Necessitei apenas de utilizar o lápis.»

Aluno 10

«Li os textos algumas vezes e sublinhei as coisas mais importantes.»

Aluno 11

«Sublinhei as partes que eu achei mais importantes de uma só forma a lápis.»

Aluno 12

«Sublinhei a vermelho as partes mais importantes do texto, ou seja, quais os alvos de Gil Vicente e as críticas que este fez ao Clero.»

Aluno 13

«Eu sublinhei o que eu achava que era mais importante.»

Aluno 14

«Sublinhei a lápis para o poder apagar, e sublinhei o mais importante.»

Aluno 15

«Utilizei uma leitura repetitiva e aprofundada.»

Aluno 16

«A técnica que utilizei para sublinhar o texto foi o lápis.»

Aluno 18

«Sublinhei de uma só forma as partes que eu achei mais importantes. Sublinhei a lápis.»

Aluno 19

«Sublinhei com um lápis.»

Aluno 20

«Durante o texto o leitor que lê percebe-se que os argumentos expostos no texto tem a sua importância ao conteúdo do texto; quando se refere a caracterização de alguém.»

Aluno 21

«Li primeiro o texto, e sublinhei o que acho importante.»

Aluno 22

«Sublinhei o essencial do texto.»

TDN na folha de Texto 1 (Teste 1)

Aluno 1

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L2 – L9). Escrita a lápis.

«Gil Vicente acha que o mundo está perdido, pq perdeu o amor a Deus, a fé, não sabe o q é pecado, banuiu o comportamento, bondade e caridade cristã.»

(Termina com um separador relativamente à Nota 2: _____ / / _____)

Nota 2

Margem direita. (Ao lado das L10 – L18). Escrita a lápis.

«Gil Vicente critica o alto ou baixo clero pq o clero tem o crime + grave pq a sua missão é pregar os ideais de Deus, e eles não estão a cumprir

→ Dão ainda 1 péssimo ex de conduta para os cristão.»

(Termina com um separador relativamente à Nota 3: _____ / / _____)

Nota 3

Margem direita (Ao lado das L19 – L21) e Margem inferior (na metade direita). Escrita a lápis.

«Um dos principais alvos da crítica vicentina ao estado religioso era os filhos ilegítimos dos membros do clero, pq se nos outros estratos sociais é grave, ganhava no clero ainda 1a maior dimensão, pq violavam as regras básicas do sacerdócio.»

Nota 4

Margem direita. (Ao lado das L22 – L27). Escrita a lápis.

«Gil Vicente compôs a personagem do Frade com algum exagero, para chamar à atenção aos crimes do clero. Ao levar a moça, chama a atenção à culpa da ordem moral.»

Aluno 2

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L2 – L7). Escrita a caneta cor-de-rosa.

«Gil Vicente diz que o mundo está perdido pois os homens já não respeitam as leis de Deus nem os princípios básicos daquela época.»

Nota 2

Margem direita. (Ao lado das L8 – L12). Escrita a caneta vermelha.

«Para Gil Vicente, o facto de os padres serem violadores das leis de Cristo é o pior de todos os pecados cometidos por todas as personagens do auto.»

Nota 3

Margem direita. (Ao lado das L16 – L20). Escrita a caneta azul.

«O facto de o Clero dar um mau exemplo à sociedade preocupava os Reformistas.

Nota 4

Margem inferior. Escrita a caneta azul. Iniciada com * ligada a “mancebia” (144) L12.

«* os padres terem filhos e não os assumirem e viverem com senhoras, como se estas fossem suas esposas.»

Nota 5

Margem superior. Antes do parágrafo 4. Escrita a lápis. Iniciada com * ligada a um elemento sublinhado [315-320]

«o frade não ligava ao facto de ele ser um membro do clero e vivia com uma moça, apesar de isso ir contra as leis da igreja. Este acto irá conduzi-lo ao Inferno.»

Aluno 4

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L2 – L7). Escrita a lápis.

«Gil Vicente acha que o mundo perdeu a fé cristã não se lembrando o que são pecados. Praticando a má religião»

(Termina com um separador relativamente à Nota 2: _____)

Nota 2

Margem direita. (Ao lado das L8 – L12). Escrita a lápis.

«Os religiosos são os que, aos olhos de Gil Vicente, são quem mais pecam, pois dão um mau exemplo do que é a religião cristã, às pessoas.»

(Termina com um separador _____)

Nota 3

Margem direita. (Ao lado das L18 – L20). Escrita a lápis.

«Ganha uma nova perspectiva mostrando que é um dos pontos fracos.»

(Termina com um separador relativamente à Nota 2: _____)

Nota 4

Margem inferior. (Depois do parágrafo 3). Escrita a lápis.

«Os membros do clero têm filhos ilegítimos, era o que mais Gil Vicente criticava referentemente ao Clero. Os outros estratos sociais violavam as regras básicas do sacerdócio e sua legitimação moral. O desregramento moral está sempre a ser tratado não só nas produções literários, mas também em reuniões e disposições do foro eclesiástico.»

Nota 5

Entre as linhas do texto. (Depois da última palavra da L27). Escrita a lápis.

«pertence a uma corte»

Aluno 5

NT

Aluno 6

NT

Aluno 8

Nota 1

Margem esquerda. (Ao lado das L7 – L10). Escrita a lápis.

«Gil Vicente critica principalmente religiosos regulares e seculares... e o porquê.»

Nota 2

Margem esquerda e espaço entre linhas. (Ao lado da L12). Escrita a lápis. Ligada a
plavra “mancebia” (144) por uma seta.

«Padres que viviam com “esposas”»

Nota 3

Margem esquerda. (Ao lado das L13 – L15). Escrita a lápis.

«• mancebia, proliferação de filhos de membros do clero – parte mais crítica de Gil
Vicente.»

Nota 4

Margem esquerda. (Ao lado das L22 – L24). Escrita a lápis.

«Outra crítica é a irresponsabilidade e falta de pudor.»

Aluno 9

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L2 – L5). Escrita a lápis.

«Gil Vicente critica a falta e a má consciência religiosa»

(Termina com um separador relativamente à Nota 2: _____)

Nota 2

Margem direita. (Ao lado das L7 – L11). Escrita a lápis.

«Vicente prefere os religiosos ou baixo clero porque eles deviam dar o exemplo à sociedade, mas vão dar um mau exemplo.»

(Termina com um separador relativamente à Nota 3: _____)

Nota 3

Margem direita. (Ao lado das L13 – L20). Escrita a lápis.

«Gil Vicente vai criticar com + força o facto de os padres viverem com mulheres e terem filhos. Se fosse com estratos sociais mais altos era pior p/q violavam as regras básicas.»

Nota 4

Margem direita. (Ao lado das L22 – L27). Escrita a lápis.

«Por tudo isto, Gil Vicente, vai ter uma personagem no Auto da Barca do Inferno, que vai simbolizar a religião mal praticada.»

Aluno 10

NT

Aluno 11

NT

Aluno 12

Nota 1

Espaço entre linhas. (Sobre uma “caixa” [68-78] na L7). Escrita a lápis.

«Principal alvo de Gil Vicente»

Aluno 13

Nota 1

Espaço entre linhas. (Sobre [23] na L3). Escrita a lápis.

«medo»

Nota 2

Espaço entre linhas. (Sobre [88-98] na L8). Escrita a lápis.

«afastam-se do k Deus quer, tendo eles o valor moral de serem os exemplos»

Nota 3

Margem esquerda e entrada à direita para iniciar parágrafo. (Antes da L12). Escrita a lápis.

«os padres terem esposas como homens normais»

Nota 4

Espaço entre linhas e margem direita. (Sobre [160-170] na L13). Escrita a lápis.

«uma parte importante de toda a crítica de Gil Vicente relativamente ao estado religioso»

Aluno 14

NT

Aluno 15

Nota 1

Margem esquerda. (Ao lado das L3-L7). Escrita a lápis.

«Gil Vicente diz k o mundo está condenado porque já se perdeu a fé e o medo a Deus, o respeito pelos mandamentos e acima de tudo o culto»

Nota 2

Margem direita. (Ao lado das L7-L11). Escrita a lápis.

«Os religiosos são uma nódoa já o crime ficava mais grave, porque afinal de tudo eles é que deviam dar um exemplo»

Aluno 16

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L8-L12). Escrita a lápis.

«Comprometem-se a fazer uma “ordem” mas no fundo não a conseguem cumprir.»

Nota 2

Espaço entre linhas (Sobre [163-165] na L13 ligada com uma seta a [160-162]).

Escrita a lápis.

«parte mais forte»

Aluno 18

Nota 1

Espaço entre linhas ao lado do título (Sobre [10-11] na L2 ligada com uma seta a [10-11]). Escrita a lápis.

«Grande escritor português»

Nota 2

Margem direita. (Ao lado das L2-L5). Escrita a lápis.

«→ Não acreditavam em deuses, não sabiam o que era o pecado do que não era.»

Nota 3

Margem esquerda. (Ao lado da L7). Escrita a lápis. Ligada por seta a [68-69]

«Cristãos»

Nota 4

Espaço entre linhas. (Sobre [73-79] na L7 e ligada com uma seta. Escrita a lápis.

«Dentro do clero havia o alto e baixo clero»

Aluno 19

Nota 1

Margem esquerda. (Ao lado da L2). Escrita a lápis.

«O mundo perdeu a fé.»

Nota 2

Margem esquerda. (Ao lado da L5-L10). Escrita a lápis.

«ignorou a caridade cristã. Gil Vicente criticava o clero com função de velar pela solução espiritual»

Nota 3

Margem esquerda. (Ao lado da L12-L14). Escrita a lápis.

«Os frades tinham mulheres e este era um dos crimes mais graves na crítica vicentina»

Nota 4

Margem esquerda. (Ao lado da L22-L23). Escrita a lápis.

«Os frades não tinham responsabilidade nenhuma.»

Aluno 20

Nota 1

Margem direita. (Ao lado da L2-L5). Escrita a lápis.

«Neste parágrafo Gil Vicente mostra porque o mundo está condenado»

Nota 2

Entre linhas. (Sobre a L5 [53-55]). Escrita a lápis.

«deixou»

Nota 3

Entre linhas. (Sobre a L12 [144-147]) Ligada com seta a [144]. Escrita a lápis.

«viviam com mulheres»

Nota 4

Margem esquerda. (Ao lado da L25 e ligada a [305] por uma seta). Escrita a lápis.

«símbolo cénico»

Aluno 21

Nota 1

Margem direita. (Ao lado da L2-L4). Escrita a lápis.

«Razões pelo qual o mundo está condenado»

Nota 2

Margem direita. (Ao lado da L12-L14). Escrita a lápis.

«vai contra os votos de sacerdotismo»

Aluno 22

NT

TDN na folha de Texto 2 (Teste 1)

Aluno 1

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L2 – L17). Escrita a lápis.

«O clero era 1a classe muito grande, estava presente em todos os sectores e locais. O clero não está a cumprir as suas funções. ∂ Pois em vez de praticar o bem, os ideais da igreja, renunciar de tudo, não, Um membro do clero vive uma vida discricupada, de riqueza, luxo, e com prazeres, tais como possuir 1a mulher. São ambiciosos.»

(Termina com um separador relativamente à Nota 2: _____ / / _____)

Nota 2

Margem direita e ¼ direito da margem inferior. (Ao lado das L18 – L26). Escrita a lápis.

«Gil Vicente, acha que os Frades são indesejavelmente numerosos. E critica-o nas suas obras. Nas obras expõem claramente os males da multiplicação excessiva do clero, os rendimentos eclesiásticos, eram um dos problemas centrais da vida port. nesta época.»

Aluno 2

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L5 – L10). Escrita a caneta azul.

«*Os frades praticavam todo o tipo de pecados, pensando que a sua “profissão” os salvaria.»

Nota 2

Margem direita. (Ao lado das L12 – L14). Escrita a caneta vermelha.

«O frade era um pecador e fingia ser quem não era.»

Nota 3

Margem direita. (Ao lado das L21 – L25). Escrita a caneta cor-de-rosa.

«Para além de serem muitos frades, eram todos corruptos e tinham rendimentos muito elevados.»

Aluno 4

NT

Aluno 5

NT

Aluno 6

NT

Aluno 8

NT

Aluno 9

NT

Aluno 10

NT

Aluno 11

NT

Aluno 12

NT

Aluno 13

Nota 1

Entrelinhas. (Sobre a L2 [380]). Escrita a lápis.

«criticado»

Nota 2

Margem esquerda. (Ao lado da L3). Escrita a lápis.

«pessoa do clero»

Nota 3

Entrelinhas. (Sobre a L5 [424]). Escrita a lápis.

«ñ tá de acordo c/»

Nota 4

Entrelinhas. (Sobre a L13 [526]). Escrita a lápis.

«anti clero»

Nota 5

Entrelinhas. (Sobre a L20 [620]). Escrita a lápis.

«pertencentes ao clero»

Nota 6

Margem esquerda. (Ao lado das L23-L26). Escrita a lápis.

«ninguém escapa as críticas de il Vicente, nem mesmo o rei, ou as pessoas com um poder económico elevado»

Aluno 14

NT

Aluno 15

NT

Aluno 16

NT

Aluno 18

NT

Aluno 19

Nota 1

Margem esquerda e espaço à esquerda do título. (Ao lado das L1 e L2). Escrita a lápis.

«A classe social mais criticada era o clero»

Nota 2

Entre linhas. (Sobre L2 [377]). Escrita a lápis.

«presente em todo o lado»

Nota 3

Margem esquerda. (Ao lado da L3 ligada por uma seta a [387]). Escrita a lápis.

«Frade»

Nota 4

Margem esquerda. (Ao lado da L5).

Pequena nota que foi escrita a lápis durante a resolução do Teste, mas foi apagada.

Aluno 20

Nota 1

Entre linhas. (Ao lado da L1 À direita do título). Caneta azul.

«contra os elementos do clero»

Esta nota está escrita duas vezes, uma por cima da outra. Uma delas foi riscada com a mesma caneta.

Nota 2

Entre linhas. (Sobre a L3 [422]). Escrita a lápis.

«monges»

Nota 3

Entre linhas. (Sobre a L7 [453]). Escrita a lápis.

«algo contra ao clero»

Aluno 21

Nota 1

Margem direita. (Ao lado das L5-L9). Escrita a lápis.

«Tentam chegar a bispo mas fazendo muitos pecados.»

Aluno 22

NT

Respostas ao Exercício 4.4. - Teste 1

Aluno 1

«Tirei notas sobre o que poderia levar Gil Vicente a criticar o Clero.»

Aluno 2

NR

Aluno 4

NR

Aluno 5

NR

Aluno 6

«Os que estavam no desenvolvimento, acho que lá estava a informação essencial.»

Aluno 8

«Utilizei os elementos que mais importam, frases que explicam o porquê da crítica de Gil Vicente»

Aluno 9

«Utilizei as palavras mais importantes.»

Aluno 10

NR

Aluno 11

NR

Aluno 12

NR

Aluno 13

«Os principais para que dessem para fazer um bom resumo.»

Aluno 14

NR

Aluno 15

«O que estava principalmente entre vírgulas»

Aluno 16

«Os elementos do texto que utilizei como base para tirar notas foi nas frases que Gil Vicente critica o clero.»

Aluno 18

«Verbos, adjectivos, classes sociais, sujeito.»

Aluno 19

«Os elementos que sublinhei.»

Aluno 20

NR

Aluno 21

«Utilizei, dependendo das notas, parágrafos, frases e verbos.»

Aluno 22

«As acusações mais directas e menos discretas acusadas por Gil Vicente.»

Respostas ao Exercício 4.3. - Teste 1

Aluno 1

«Sublinhei com cores e escrevi ao lado o mais importante dos textos. Para o estudo, fiz um tipo de resumo»

Aluno 2

«Apontei ao lado dos textos e nos espaços em branco na folha»

Aluno 4

«Resumi as partes importantes.»

Aluno 5

«Não tirei notas.»

Aluno 6

NR

Aluno 8

«Li várias vezes e resumi cada parágrafo ao lado»

Aluno 9

«Li o parágrafo e ao lado fiz um pequeno resumo com as partes que eu considerei mais importantes.»

Aluno 10

NR

Aluno 11

«Não tirei notas do texto.»

Aluno 12

NR

Aluno 13

«Interpretava o texto e tirava as minhas notas, das partes mais importantes.»

Aluno 14

«Sublinhei as frases com cores, para realçar as frases mais importantes, para fazer um resumo claro e objectivo.»

Aluno 15

«Utilizei a informação que retirei do texto»

Aluno 16

As técnicas que usei para tirar notas foi o lápis.

Aluno 18

«Pus setas para saber onde é que quero explicitar as notas e coloquei-as ao lado do texto.»

Aluno 19

«Li o que sublinhei e daí tirei notas.»

Aluno 20

NR

Aluno 21

«Li o texto, tirei notas para perceber melhor algumas palavras.»

Aluno 22

NR

SIR TESTE 2 – TEXTO 1

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’Os Lusíadas.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer de oponentes ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’Os Lusíadas.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas.* Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’Os Lusíadas.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer de oponentes ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer de oponentes ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’Os Lusíadas.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer de oponentes ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer de oponentes ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer de oponentes ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de *adjuvantes* dos portugueses, quer de *oponentes* ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

Homens e Deuses

A introdução da Mitologia, do maravilhoso pagão, era, como vimos já, própria do género épico. Só que em Camões a mitologia greco-latina que introduz ultrapassa a função de simples adorno poético exigido pela regra da “imitação”. A partir das estrofes 19-20 do Canto I, e como já disse, os planos da Viagem e dos Deuses vão acompanhar-se sempre, intimamente relacionados, constituindo, no seu conjunto, a acção central d’*Os Lusíadas*.

A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo, extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos. Reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter, para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito.

Gera-se, no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formam: um, encabeçado pela deusa do Amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados; outro, por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta (...).

Marte, deus da guerra e velho apaixonado de Vénus, tem então uma intervenção decisiva em que incita Júpiter a não voltar atrás com a decisão que já havia tomado de ajudar os navegadores portugueses (...).

As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida, que é inútil lutar contra eles; aceita-as, de resto, pois reconhece o valor dos lusitanos. Quanto a Vénus, ela imagina que, ajudando os portugueses, poderá vir a lucrar: eles são descendentes dos romanos e, portanto, de Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina; são, por outro lado, conhecidos como devotos do amor, de que ela é deusa; prezam a beleza e poderão vir a promover o culto de Vénus no Oriente, se por ela forem ajudados; (...) Baco é, de certo modo, o “mau da fita” – a sua psicologia é complexa: não aceita que os portugueses venham a ser bem sucedidos no Oriente, vindo, um dia, a superar a sua própria fama nessas paragens. (...) Ele intui desde logo aquilo que mais tarde virá a dizer: se os portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais. Ele, Baco, não poderá consentir em tal inversão de valores, na desordem, no caos, na situação absurda que representaria uma total subversão da ordem do Universo.

A presença da mitologia acompanhará a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer de oponentes ao seu êxito.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44.

SIR TESTE 2 – TEXTO 2

Aluno 1

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos Feciales (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como sub dio, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos Feciales (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climáticas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos architectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climáticas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como sub dio, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos architectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter*.)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Júpiter. (*Iuppiter.*)

Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climatéricas, e também do raio e do trovão. (...)

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da cidade romana, Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses (os *Dii Consentes*), aquele de quem emana toda a autoridade. É possível que esta concepção, que deve muito à sua assimilação com Zeus, tenha sido influenciada, na sua origem, pelas ideias religiosas etruscas. (...)

Deus do Capitólio, Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações. É a ele que os triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal, é a ele que consagram as vítimas rituais (touro branco). Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados; ele preside às relações internacionais por intermédio do Colégio dos *Feciales* (Feciais). Na concepção que se fazia dele, cada vez se tornam menos sensíveis as suas antiquíssimas atribuições «meteorológicas», cuja recordação se conserva apenas em algumas expressões como *sub dio*, «ao ar livre», etc.

Com o Império, os imperadores colocam-se de bom grado sob a protecção de Júpiter, e alguns querem mesmo passar por ser uma incarnação do deus. (...)

Em cada cidade de província, o primeiro cuidado dos arquitectos romanos era erigir um Capitólio semelhante ao de Roma, onde instalavam a Tríade, no centro da qual imperava Júpiter. Assim, o deus representava o laço político entre a cidade-mãe, Roma, e as cidades-filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Grimal, Pierre. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, Lisboa, DIFEL, 1991, pp. 261-262.

Respostas ao Exercício 4.2. – Teste 2

Aluno 1

«Os que me podia ajudar a criar um texto de resumo»

Aluno 2

«As características de Júpiter e dos outros Deuses e outro tipo de informação que achei mais importante.»

Aluno 4

«Os elementos do texto que sublinhei preferencialmente foram os aspectos que respondiam às perguntas colocadas que deveriam ser respondidas com base nos documentos.»

Aluno 5

«Os elementos referentes ao consílio e a Júpiter.»

Aluno 6

NR

Aluno 8

«Apenas informação mais relevante, não sublinhei apenas verbos, adjectivos, sublinhei apenas informação.»

Aluno 9

«Ideias principais.»

Aluno 10

«No texto 1 sublinhei coisas referentes ao Consílio dos Deuses, e no texto 2 sublinhei coisas relacionadas com Júpiter.»

Aluno 11

NR

Aluno 12

«Sublinhei sobretudo frases»

Aluno 13

«Os elementos que achava que eram mais importantes, aqueles que respondiam à pergunta inicial.»

Aluno 14

«Sublinhei preferencialmente os elementos que achei de todo importantes.»

Aluno 15

NR

Aluno 16

«Os elementos que sublinhei preferencialmente eram as ideias mais importantes sobre o 1º Consílio dos Deuses, e o papel de Júpiter nesse Consílio.»

Aluno 18

«Elementos que tenham a ver com o consílio dos Deuses no Olimpo»

Aluno 19

«Sublinhei tudo aquilo que tinha a ver com o Consílio dos Deuses no Olimpo e também tudo sobre Júpiter.»

Aluno 20

«Os elementos mais importantes que referiam informação sobre o tema proposto.»

Aluno 21

«Sublinhei sobretudo frases do texto que eu considere importantes, onde se destacam os nomes e os adjetivos.»

Aluno 22

«Sublinhei aquilo que me era pedido na resposta»

Respostas ao Exercício 4.1. - Teste 2

Aluno 1

«Uma só cor.»

Aluno 2

«Para sublinhar o texto, utilizei canetas de diversas cores.»

Aluno 4

«Primeiro li o texto de maneira a que o compreendesse, de seguida voltei a ler o texto mas desta vez sublinhava a informação que considerava mais importante e que respondia às perguntas formuladas. Por norma, sublinhei frase e palavras que achava serem relevantes, assim respondia com mais facilidade a pergunta distinguindo o que era importante e daquilo que não era.»

Aluno 5

«Não utilizei técnica nenhuma.»

Aluno 6

«Para sublinhar o texto utilizei canetas de várias cores, assim se torna mais fácil a sua compreensão.»

Aluno 8

«Sublinhei apenas a lápis os objectivos deste trabalho. No 1º texto retirei informações sobre o objectivo do Consílio dos Deuses e no 2º o papel de Júpiter no Consílio, não utilizei qualquer técnica para sublinhar.»

Aluno 9

«Sublinhei o + importante.»

Aluno 10

«Li o texto com atenção e fui sublinhando o que achei mais importante.»

Aluno 11

«Sublinhei o mais importante e sublinhei o título a cor.»

Aluno 12

«A vermelho sublinhei as ideias principais, ou seja, as ideias que iam de encontro à pergunta formulada no exercício 4 e a preto sublinhei as ideias complementares e menos relevantes.»

Aluno 13

«Eu utilizei a técnica de cores.»

Aluno 14

«Utilizei uma só cor, para salientar as partes mais importantes.»

Aluno 15

NR

Aluno 16

«As técnicas que utilizei para sublinhar o texto foi o lápis e a caneta.»

Aluno 18

«Sublinhei apenas o mais importante com um risco contínuo.»

Aluno 19

«Em primeiro lugar li os 2 textos com muita atenção e só sublinhei na segunda vez que estava a ler o texto»

Aluno 20

«Eu utilizei a técnica da cor, mas carreguei com mais força para diferenciar.»

Aluno 21

«Li primeiro os textos atentamente, lendo depois uma segunda vez sublinhando os aspectos que eu considere mais importantes.»

Aluno 22

«A técnica usada foi o sublinhar o mais importante, cada assunto de uma cor diferente.»

TDN na folha de Texto 1 (Teste 2)

Aluno 1

NT

Aluno 2

Nota 1

Margem superior. Escrita a caneta azul. Iniciada com *. Ligada ao Sir 1º parágrafo pela cor azul.

* Os planos da Viagem e dos Deuses constituem a acção central de “Os Lusíadas”

Nota 2

Margem superior. Escrita a caneta cor de laranja. Iniciada com *. Ligada ao Sir 2º parágrafo pela cor (cor de laranja).

* No 1º Consílio os Deuses reúnem-se com o propósito de decidir se devem ou não ajudar os corajosos navegadores na sua difícil viagem.

Nota 3

Margem superior. Escrita a caneta vermelha. Iniciada com *. Ligada ao Sir 3º e 4º parágrafos pela cor vermelha.

No Olimpo formam-se dois “partidos”: um defende que os Portugueses sejam ajudados e o outro é contrário a tal ajuda. Marte tem uma participação decisiva na decisão de ajudar os navegadores.

Nota 4

Margem superior e margem direita (Ao lado das L1-L10). Escrita a caneta cor-de-rosa. Iniciada com *. Ligada ao Sir 5º parágrafo pela cor (cor-de-rosa).

Júpiter limita-se a cumprir os Fados, pois sabe que é inútil lutar contra eles. Vénus defende os Portugueses, pois acredita que ajudando os Lusitanos poderá vir a lucrar; Baco é contra os Portugueses, pois acha que se eles alcançarem a tão desejada Índia, tornar-se-ão deuses.

Aluno 4

NT

Aluno 5

NT

Aluno 6

Nota 1

Margem superior. Escrita a caneta azul. Iniciada com *. Ligada ao Sir 1º parágrafo pela cor azul.

* Os planos da viagem e dos deuses constituem a acção central d’“Os Lusíadas”.

Nota 2

Margem superior. Escrita a caneta vermelha. Iniciada com *. Ligada ao Sir 3º e 4º parágrafos pela cor vermelha.

* No Olimpo formam-se dois “partidos”, um defende que os Portugueses sejam ajudados e o outro é contrário a tal ajuda. Marte tem uma participação decisiva na decisão de ajudar os navegadores Portugueses.

Nota 3

Margem superior – na metade direita. Escrita a caneta preta. Iniciada com *. Ligada ao Sir 2º parágrafo pela cor preta.

* No 1º Consílio os Deuses reúnem-se com o propósito de decidir se devem ou não ajudar os corajosos navegadores na sua difícil travessia.

Nota 4

Margem direita (Ao lado das L2-L22) e espaços entre os parágrafos (1º/2º, 2º/3º e 3º/4º). Escrita a caneta cor-de-laranja. Iniciada com *. Ligada ao Sir 5º parágrafo pela cor (Cor-de-laranja).

* Júpiter limita-se a cumprir os Fados pois sabe que é inútil lutar contra eles. Vénus defende os Portugueses pois acredita, que ajudando os Lusitanos poderá vir a lucrar

Baco, deus do vinho e da folia é redondamente contra o sucesso dos Portugueses por acha se eles alcançarem a Índia ele perderá todos os seus feitos e os Lusitanos se tornarão como Deuses.

Aluno 8

NT

Aluno 9

NT

Aluno 10

NT

Aluno 11

NT

Aluno 12

NT

Aluno 13

NT

Aluno 14

Nota 1

Margem direita (Ao lado das L8-L15). Escrita a lápis. Ligada ao 2º parágrafo por uma seta. O 2º parágrafo está assinalado na margem esquerda com um parêntesis recto.

O objectivo do Consílio dos Deuses é decidir o destino dos marinheiros portugueses

Nota 2

Margem direita (Ao lado das L16-L23). Escrita a lápis. Ligada ao 3º parágrafo por uma seta. O 3º parágrafo está assinalado na margem direita com um parêntesis recto.

Duas frentes. Vénus e Marte do lado dos Portugueses; Baco estava contra Marte e Vénus.

Aluno 15

NT

Aluno 16

Nota 1

Margem direita (Ao lado das L8-L17). Escrita a lápis.

Júpiter o rei dos Deuses convoca todos os Deuses para ver se todos estão de acordo em ajudar os portugueses.

Nota 2

Margem direita (Ao lado das L23-L41). Escrita a lápis.

Júpiter vai cumprir o que tinha dito em ajudar os portugueses porque não pode contrariar o destino. Vénus vai ajudar os portugueses enquanto que Baco vai fazer de tudo para que eles não cheguem ao lugar desejado.

Aluno 18

NT

Aluno 19

Nota 1

Espaço entre linhas (sobre [97] na L9). Escrita a lápis.

Portugueses

Nota 2

Margem direita (Ao lado de L8-L9). Ligada a L8-L9 por uma chaveta. Escrita a lápis.

Objectivo

Nota 3

Espaço entre linhas (sobre [147-151] na L13) e na margem direita ao lado da L13.

Escrita a lápis.

Caminho marítimo para a Índia

Nota 4

Margem esquerda (Ao lado da L16). Escrita a lápis.

Local onde é o consílio

Nota 5

Margem direita (Ao lado das L26-L29). Ligada a L26-L29 por uma chaveta. Escrita a lápis.

Intenção de Vénus ao ajudar os portugueses.

Aluno 20

NT

Aluno 21

NT

Aluno 22

NT

TDN na folha de Texto 2 (Teste 2)

Aluno 1

NT

Aluno 2

Nota 1

Margem superior. Escrita a caneta azul. Iniciada com *. Ligada ao SIR 1º e 2º parágrafos pela cor azul.

* Júpiter é o deus Romano assimilado a Zeus. É o grande deus do panteão Romano. Ele representa o poder supremo, o “presidente do Consílio dos deuses e ele quem tem toda a autoridade.

Aluno 4

NT

Aluno 5

NT

Aluno 6

NT

Aluno 8

NT

Aluno 9

NT

Aluno 10

NT

Aluno 11

NT

Aluno 12

NT

Aluno 13

NT

Aluno 14

Nota 1

Canto direito da margem superior e margem direita (Ao lado das L1- L7). Escrita a lápis.

Júpiter – pai de todos os deuses, senhor do trovão. Ele tem a máxima autoridade. A decisão do triunfo português pensa-se que tenha sido influenciada por Júpiter.

Aluno 15

NT

Aluno 16

Nota 1

Margem direita (Ao lado das L2-L5). Escrita a caneta azul. Ligada ao SIR 1º parágrafo pela cor azul.

Júpiter é um Deus romano como Zeus, é um grande Deus.

Nota 2

Margem direita (Ao lado das L7-L11). Escrita a lápis. Ligada ao SIR 2º parágrafo: feito também a lápis.

Júpiter ocupou o lugar mais importante é um “presidente”.

Nota 3

Margem direita (Ao lado das L13-L17). Escrita a lápis.

É a Júpiter que as pessoas agradecem.

Aluno 18

NT

Aluno 19

Nota 1

Margem esquerda (Ao lado das L6-L7). Escrita a lápis. Ligada à L7, que foi sublinhada a lápis, por uma seta.

Quem é Jupiter

Nota 2

Margem direita (Ao lado das L23-L24). Escrita a lápis. Ligada ao que foi sublinhado a lápis nas L23 e L24.

O k representa Júpiter.

Aluno 20

NT

Aluno 21

NT

Aluno 22

NT

TDN na folha de resposta (Teste 2)

Aluno 1

(A lápis)

Júpiter é o pai dos Deuses, deu do panteão romano, é presidente do Concílio dos Deuses, tem toda a autoridade, é o “rei” dos Deuses. É quem comanda o Olimpo, tinha poder supremo

Concílio dos Deuses

- Dá-se no Olimpo
- Os Deuses estão sentados de forma hierárquica
- Reuniram-se os Deuses para decidir o futuro dos Portugueses, se ajudariam os bravos portugueses a alcançar a Índia.
- O Futuro não podia ser alterado, porque as “Destino” haviam traçado no destino que os chegariam À Índia.
- Júpiter decide ajudar os Lusitanos, após ter ouvido muitos argumentos, e a pedido da Deusa Vénus (Deusa da Beleza), que tinha uma adoração pelos portugueses, e também tinha interesses.
- Baco opõe-se, porque tem medo de perder o seu estatuto. Está contra os Portugueses.

Aluno 2

NT

Aluno 4

NT

Aluno 5

(A lápis)

Notas:

Júpiter →

- Poder supremo
- “Presidente” do Concílio dos Deuses
- Grande Deus do panteão Romano
- Tinha toda a autoridade

O Consílio consistia em decidir o futuro dos Portugueses

Havia dois partidos. Por um lado Vénus que defendia que os Portugueses deviam ser ajudados e por outro Baco que discordava.

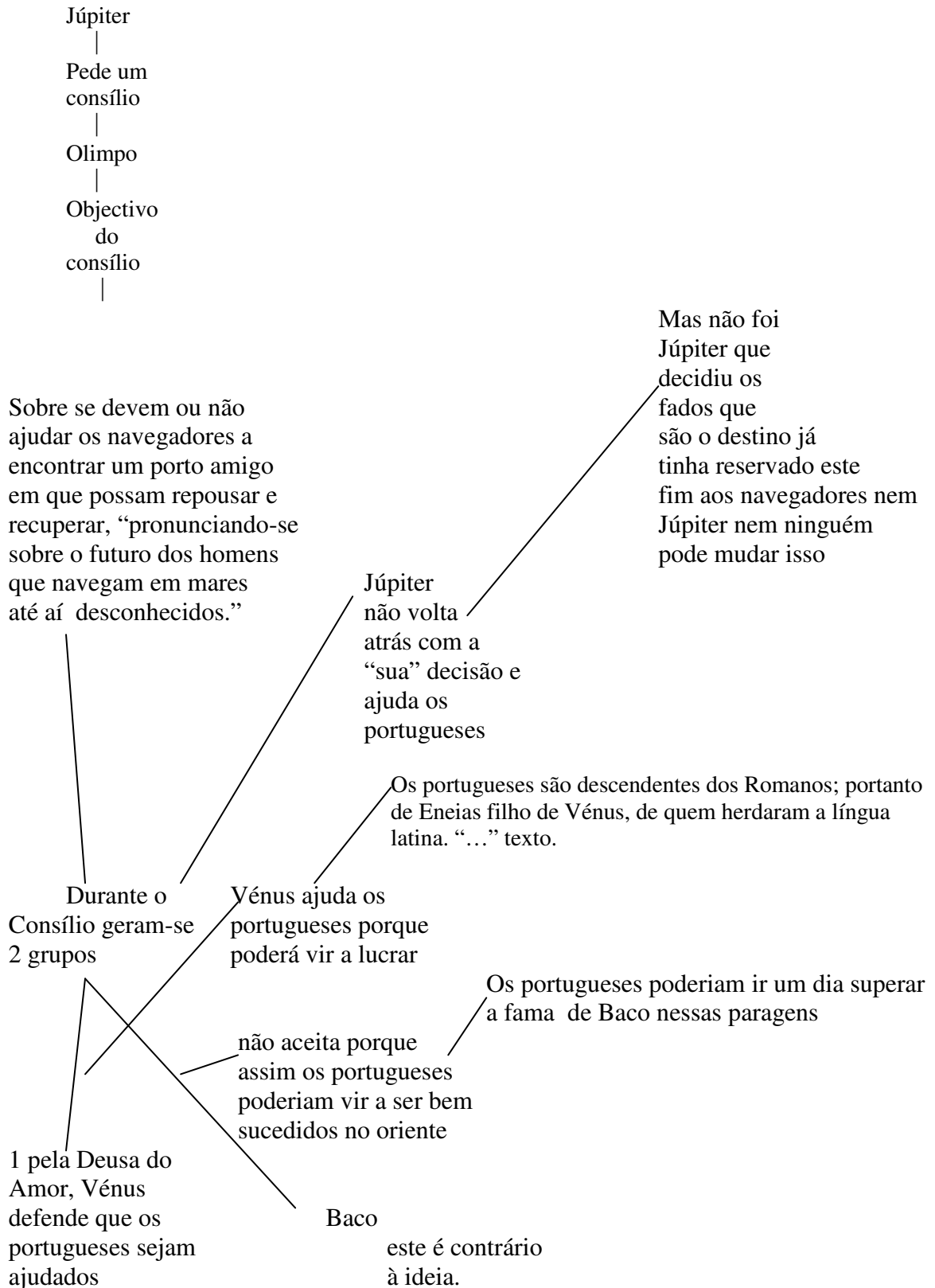
Aluno 6

NT

Aluno 8 (Folha 1) (A lápis)

Notas:

1º Texto



Aluno 8 (Folha 2) (A lápis)

Notas. Texto 2.

Júpiter.

|

- Poder supremo
 - Presidente do Concílio
 - Emana toda autoridade
- |
- Ele o garante da fidelidade aos tratados
 - Preside às relações internacionaispor intermédio do Colégio dos Fecials

Aluno 9

(A lápis)

- Texto 1

Maravilhoso pagão → 1º Consílio

- Os deuses reúnem-se a pedido de Júpiter e decidem o futuro dos portugueses.
- Vénus defende os portugueses
- Baco, pelo contrário, critica.
- Marte, também apoia os portugueses.
- Júpiter cumpre as decisões dos Fados, porque sabe que é inútil lutar contra eles.

- Texto 2

Júpiter

- Deus romano assimilado a Zeus
- Poder supremo
- «presidente» do Concílio dos Deuses
- Tem toda a autoridade
- Divindade a quem o cônsul, quando entra em funções, oferece antes do mais as suas orações
- Triunfadores trazem em procissão solene a sua coroa triunfal.
- Consagram as vítimas rituais
- É o garante da fidelidade aos tratados.

Aluno 10

(A lápis)

Notas

Texto 1

Homens e Deuses

- Foi no 1º concílio que os Deuses foram chamados a intervir.
- Os Deuses reúnem-se a pedido de Júpiter
- Formam-se dois partidos.
- Baco era contra a vitória dos portugueses.
- Haverá sempre a presença da mitologia no plano da viagem
- Os deuses estarão sempre activos na história.

//

Texto 2

Júpiter

- Deus romano assimilado a Zeus.
- é o Deus das condições climáticas, dos raios e dos trovões
- Ocupava um lugar muito importante na religião romana
- Surgiu como poder supremo
- Deus do Capitólio
- Pensa-se que é uma encarnação de Deus

Aluno 11

(A lápis)

2.2 “A realização deste 1º Consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens.”

‘Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus.’

“Júpiter é, durante a República, a divindade a quem o Cônsul, quando entra em funções, oferece antes de mais as suas orações.

“Júpiter é o garante da fidelidade aos tratados.

Aluno 12

(A lápis)

Exercício 3

2- Quais os objectivos do 1º Consílio dos Deuses em “Os Lusíadas” e sobre o papel de Júpiter nesse Consílio?

Texto 1

→ Realização do 1º Consílio dos Deuses, marca o momento em que os Deuses se reúnem para decidir sobre o futuro dos navegadores portugueses.

→ Devido à coragem e ao valor dos nossos marinheiros, Júpiter decide ajudar os portugueses a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguir a viagem.

→ Gera-se, no Olimpo, uma grande discussão. De um lado está Vénus que defende que os Portugueses devem ser ajudados e de outro lado Baco, que se opõe a tal ajuda.

→ As razões que levam Vénus a posicionar-se do lado dos Portugueses são o facto de estes descenderem dos Romanos e, portanto Eneias, seu filho, de quem herdaram uma língua latina e também por esta ter uma grande afeição pelos portugueses, pois são devotos do amor e prezam a beleza, de que ela é Deusa e assim promoveriam o seu culto no Oriente, se esta os ajudasse.

→ Baco opõe-se a tal ajuda, porque teme que as suas glórias caiam no esquecimento, pois pensa que se os Portugueses chegarem à Índia tornar-se-ão deuses, reduzindo os deuses à sua dimensão de simples mortais.

Texto 2

→ Júpiter é o grande Deus do panteão Romano.

→ Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião Romana.

→ Júpiter surge com o poder supremo, ou seja, o “presidente do Concílio dos Deuses, aquele de quem emana toda a autoridade.

→ É venerado por todos.

3.

Ideias principais

→ Realização do 1º Consílio dos Deuses no Olimpo, marca o momento em que os Deuses se reúnem para decidir sobre o futuro dos navegadores portugueses

→ Júpiter decide ajudar os Portugueses a encontrar um porto seguro para repousar e recuperar alento para prosseguir a viagem.

→ Gera-se uma grande discussão no Olimpo, formando dois “partidos”

→ Júpiter é o grande Deus do panteão Romano

→ Detém o poder supremo, o “presidente” do Consílio dos Deuses, de quem emana toda a autoridade.

Ideias complementares

Devido:

- À coragem e valor dos nossos marinheiros
- À decisão tomada pelos fados

→ Vénus – Adjuvante dos portugueses, pois se ela ajudar os nossos marinheiros, estes poderão vir a promover o seu culto no Oriente

→ Baco – Opõem-se aos êxitos dos Portugueses no Oriente, pois teme que as suas glórias caiam no esquecimento

→ Júpiter ocupou um lugar cada vez mais importante na religião romana

→ Era venerado por tudo e por todos.

Aluno 13 (Folha 1) (A lápis e a caneta azul)

Fonte de Informação: Pais, Amélia Pinto, Para compreender “Os Lusíadas”, Porto, Areal Editores, 2002, pp.41-44.

Grimal, Pierre. Dicionário de Mitologia Grega e Romana, Lisboa, DIFEL, 1991 pp. 261-262.

Notas:

Objectivos do 1º Consílio dos Deuses em “Os Lusíadas.”

- Decidir o futuro dos portugueses, que navegam onde nunca ninguém navegou;
- Ajudar ou não os portugueses a encontrarem um porto amigo
- Reafirmar o que os fados tinham escolhido para os portugueses.

Júpiter toma uma decisão de favorecer os portugueses



Formam-se dois partidos:

- alguns deuses como Vénus e Marte concordam com a decisão de Júpiter
- alguns deuses como Baco contrapõem-se à decisão tomada por Júpiter.

Motivos que eles têm para tomar essa decisão:

Júpiter:

- Gosta dos portugueses;
- Cumpre as decisões dos Fados

Marte:

- Marte é o Deus da guerra, os grandiosos portugueses, já venceram os Mouros e os Castelhanos;
- Apaixonado por Vénus, e esta está a favor dos portugueses.

Vénus:

- Vénus é Deusa do Amor e da Beleza, qualidades que os portugueses têm;
- Descendem dos Romanos, povo que ela tanto gosta;
- Ela poderá vir a lucrar com os descobrimentos portugueses.

Baco:

- Tem medo que esqueçam os seus feitos na Índia
- Não aceita que os portugueses sejam bem sucedidos no local que ele governou;
- Tem medo que os portugueses superem os Deuses.

Aluno 13 (Folha 2) (A lápis e a caneta azul)

O papel de Júpiter no Consílio:

Júpiter:

- É o Deus de todos os Deuses;
- É o presidente do Consílio dos Deuses;
- É ele que detém a maioria do poder;
- É o Deus mais importante para todos;
- Júpiter imperava na Tríade.

Hierarquização das ideias:

Ideias principais:

1º Consílio dos Deuses →

Decisão de Júpiter →

Partidos →

Concordam com a decisão de Júpiter →

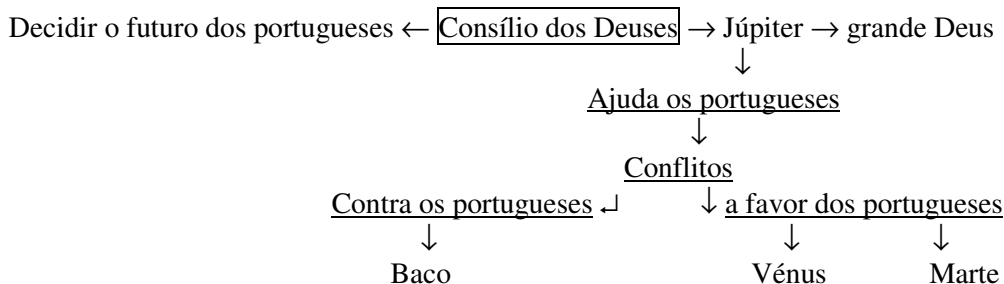
Não concorda com a decisão de Júpiter →

Júpiter →

Ideias complementares:

- Decidir o futuro dos portugueses
- Cumprir a decisão dos fados
- Ajudar os portugueses
- Formam-se dois partidos
- A favor de Júpiter * Vénus
* Marte
- Contra Júpiter: Baco
- Os portugueses são muito corajosos e já venceram batalhas muito difíceis
- São descendentes dos Romanos
- Aprovam o amor e a beleza
- Os Deuses que concordam também podem vir a lucrar com as vitórias dos portugueses.
- Os portugueses vão fazer com que esqueçam os seus feitos
- Não admite que os portugueses sejam bem sucedidos
- Os portugueses vão fazer que os Deuses caiam no esquecimento.
- Presidente do Consílio dos Deuses
- É ele que toma a maioria das decisões
- Pai de todos os Deuses
- Todos lhe tinham respeito

Esquema



Aluno 14

(A lápis)

1º Consílio dos Deuses:

- marca o momento em que os deuses são chamados a intervir, sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos.

- os deuses reúnem-se a pedido de Júpiter.

- Reunião dos deuses para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar recuperar forças para continuarem a Viagem que os Fados já tinham determinado.

- 2 frentes de forças: do lado dos portugueses: Vénus e Marte

Contra os portugueses: Baco

- Júpiter limita-se a cumprir a decisão dos irreversíveis fados, que é deixar triunfar aqueles homens que navegam nas suas naus tão frágeis como a sua alma.

- Vénus, estando do lado dos portugueses, pensa que o seu culto será alargado para o Oriente, e também porque eles são descendentes dos romanos, logo descendentes de Eneias seu filho.

Baco, está contra os portugueses, pois pensa que eles superarão a sua fama, e receia que eles se tornem deuses, e que reduzam os deuses a simples mortais.

Aluno 15 (Folha 1) (A lápis

1º texto

Júpiter → pede um consílio → Olimpo → Objectivo → Se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos.



Mas não foi Júpiter que decidiu os fados que já o destino tinha destinado este fim aos navegadores portugueses. ← Júpiter decide ajudar os Portugueses ← Durante o consílio geram-se 2 grupos

Porque poderá vir a lucrar em tempos futuros ← 1 pela deusa Vénus que defende que os lusos sejam ajudados

Porque tem medo de perder todas as proezas que detém no oriente ← O outro formado por Baco que não quer a vitória dos lusos

Aluno 15 (Folha 2) (A lápis

Texto 2

Júpiter	→ • Poder supremo → • presidia o Consílio → • emana toda a autoridade
	→ Garante a fidelidade aos tratados
	→ Preside às relações internacionais por intermédio ao Colégio das Feciales.

Aluno 16

(A lápis

1º Consílio dos Deuses

- Convoca-se uma reunião para ver se ajudam os portugueses ou não.
- Júpiter convoca a reunião
- Vão haver 2 partidos, os que ajudam os portugueses e os que não ajudam.
- Júpiter não vai contrariar o destino e vai ajudar os portugueses.
- Vénus ajuda os portugueses porque eles são romanos, que seu filho Eneias herdou a língua latina.
- Baco não ajuda porque assim ele perde a sua fama.

O Papel de Júpiter nesse Consílio

- Júpiter é um grande Deus romano.
- Ele ocupou o lugar mais importante.
- É a Júpiter que as pessoas agradecem.
- Os imperadores protegem Júpiter.
- Júpiter representa o laço político entre a cidade-mãe e as cidades filhas.

Aluno 18

(A lápis

O concílio dos Deuses era decidir o futuro dos lusitanos. Vénus, apoiava os Lusitanos, Baco, estava contra e, tinha medo de perder a sua popularidade.

Pelo contrário, Vénus podia ser “ajudada” a expandir o seu reconhecimento e, ficaria conhecida por todo o mundo.

Júpiter, decidia se haviam de ajudar ou não os portugueses.

Aluno 19

(A lápis

Organização da informação recolhida

- 1- Consílio dos deuses tem como objectivo decidir o futuro dos portugueses.
- 2- Os deuses reúnem-se a pedido de Júpiter.
- 3- É realizado no Olimpo
- 4- Intriga entre os deuses
- 5- Júpiter é o deus romano
- 6- Júpiter é o “presidente” do Concílio dos Deuses
- 7- Júpiter representa o laço político entre Roma (cidade-mãe) e as cidades filhas, que eram a sua imagem em ponto pequeno.

Aluno 20 (Folha 1) (A lápis e a caneta azul)

Texto 1

Fonte de informação:

Pais, Amélia Pinto. Para compreender Os Lusíadas. Porto, AREAL Editores, 2002, pp. 41-44

Notas:

O 1º Consílio dos Deuses:

- marca o momento exacto em que os Deuses são chamados a intervir.
- falando sobre o futuro dos homens que navegam em mares desconhecidos.
- Os deuses reúnem-se.

- A pedido de Júpiter.

- Para decidir se devem ou não ajudar os portugueses a encontrar um sítio acolhedor para repousar e recuperar.

- Tendo os Fados já determinado o futuro dos navegadores, tendo completamente êxito no Oriente.

- Olimpo, sítio onde os Deuses se reuniam.

Formando dois grupos:

- Deusa do Amor, Vénus, que defende os portugueses em ajudá-los

- Deus das paixões, dos vícios, do vinho, Baco, que defende uma posição contrária à da Deusa Vénus.

- Júpiter concorda com a decisão dos Fados, pois não a pode mudar, limita-se a aceitá-la.

- Vénus pensa ao ajudar os Portugueses a ter fama, ela poderá a vir ser beneficiária com a fama dos portugueses. O povo lusitano é o símbolo da beleza e do amor, do que ela faz parte.

Aluno 20 (Folha 2) (A lápis e a caneta azul)

- Baco não aceita o êxito dos portugueses no Oriente porque tem medo de perder a glória que conquistou, para os portugueses.
- Pois também teme, que os portugueses ao chegarem à Índia se tornem deuses e reduzindo os Deuses à sua dimensão de simples mortais.
- Os Deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções:
 - adjuvantes, dos portugueses,
 - Oponentes, ao seu êxito.

Texto 2

Fonte de informação:

Grimal, Pierre. Dicionário de Mitologia Grega e Romana, Lisboa, Difel, pp. 261-262

Notas:

Júpiter:

- Deus romano assimilado a Zeus
- Surge como divindades:
 - do céu;
 - da luz divina
 - das condições climatéricas
 - do raio
 - do trovão
- Surge como:
 - poder supremo
 - pois encarna toda a autoridade
- É o garante da fidelidade aos tratados.
- Ele preside às relações internacionais.

Aluno 21

(Caneta azul)

Texto 1)

É invocado um consílio por parte de Júpiter se vão ou não apoiar a viagem dos marinheiros portugueses, esse acontecimento marca o momento exacto onde são chamados a intervir. Formam-se logo dois grupos: um liderado por Vénus e outro por Baco. Júpiter limita-se a cumprir as decisões dos Fados porque sabe que é inútil lutar contra eles. Vénus pensa que apoiando os portugueses ela poderia ganhar com isso, e Baco está contra porque pensa que os Portugueses se conseguirem a viagem serão elevados a deuses e Baco perderia a fama no Oriente.

Texto 2) Jupiter é o deus romano assimilado a Zeus. É o grande deus do panteão romano. Ele surge como o poder supremo, o «presidente» do Concílio dos Deuses, aquele de quem emana toda a autoridade.

Aluno 22

(Caneta azul)

A realização deste 1º consílio marca o momento exacto em que os deuses são chamados a intervir, pronunciando-se sobre o futuro dos homens que navegam em mares até aí desconhecidos, num empreendimento novo extremamente importante, no qual vêm dando mostras de coragem e valor ao enfrentarem múltiplos perigos.

Gera-se no Olimpo, onde os deuses se reuniam, grande desavença. Dois “partidos” se formaram: um, encabeçado pela deusa do amor, Vénus, que defende que os portugueses sejam ajudados: outro por Baco, deus das paixões, dos vícios, do vinho, que é contrário a tal ajuda. A discussão é violenta. A presença da mitologia acompanhara a partir de agora toda a narração da viagem. Os deuses serão intervenientes sempre activos, quer assumindo funções de adjuvantes dos portugueses, quer oponentes ao seu êxito.

* reconhecendo o valor de tais humanos, os deuses reúnem-se, a pedido de Júpiter para deliberar se devem ou não ajudar os navegadores a encontrar um porto amigo em que possam repousar e recuperar alento para prosseguirem uma viagem que os Fados haviam já determinado viesse a ser coroada de êxito. As razões que movem os diversos deuses na sua tomada de posição são devidamente apontadas por Camões. Júpiter limita-se a cumprir, ou antes, a fazer cumprir as decisões dos Fados, pois sabe, à partida que é inútil lutar contra eles. Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. Ele surge como o poder supremo, o “presidente” do consílio dos deuses aquele de quem emana toda a autoridade.

Respostas ao Exercício 4.4. – Teste 2

Aluno 1

NR

Aluno 2

«As informações que achei mais importantes.»

Aluno 4

«Os elementos do texto que utilizei como base para tirar notas foram partes das frases que eu achava que eram importantes para a minha resolução do problema.»

Aluno 5

«As ideias principais.»

Aluno 6

«As informações que achei mais relevantes.»

Aluno 8

«Apenas a informação mais relevante.»

Aluno 9

«Elementos importantes»

Aluno 10

«Os elementos que se relacionavam com o título do texto.»

Aluno 11

NR

Aluno 12

«O que sublinhei.»

Aluno 13

«Tirei palavras-chave, frases importantes, as principais personagens, para fazer um melhor texto.»

Aluno 14

«Os elementos “base” foram as ideias principais.»

Aluno 15

NR

Aluno 16

«Os elementos do texto em que me baseei para tirar notas foi no sublinhado que fiz para os dois temas.»

Aluno 18

«As partes mais e, que tenham a ver com o Consílio dos Deuses no Olimpo.»

Aluno 19

«Baseei-me no objectivo do Consílio dos Deuses no Olimpo e também na caracterização de Júpiter.»

Aluno 20

«Frases importantes, personagens, palavras-chave.»

Aluno 21

«Tirei notas a partir dos meus sublinhados que são frases.»

Aluno 22

«Quem era Júpiter, o que pretendiam com o Consílio dos deuses.»

Respostas ao Exercício 4.3. – Teste 2

Aluno 1

NR

Aluno 2

«Tirei notas ao lado e por cima do texto.»

Aluno 4

«Não utilizei muitas notas, apenas escrevi ao lado das palavras alguns significados ou explicitiei melhor uma ideia.»

Aluno 5

«Li o sublinhado e depois tirei notas.»

Aluno 6

«Tirei notas ao lado e por cima do texto.»

Aluno 8

«Não utilizei qualquer tipo de técnicas.»

Aluno 9

«Sublinhei o que achei mais importante»

Aluno 10

«A partir do que sublinhei, tentei abreviar e reduzir um bocado.»

Aluno 11

«Retirei o mais importante onde falava do papel de Júpiter.»

Aluno 12

«Tirei notas e depois dividi-as em ideias principais e em ideias complementares.»

Aluno 13

«Não utilizei nenhuma técnica em especial, apenas tentei pôr em tópicos a informação mais importante, para melhor elaborar o texto.»

Aluno 14

«Li o que tinha sublinhado e tirei breves notas.»

Aluno 15

NR

Aluno 16

«As técnicas que usei para tirar notas foram a caneta e o lápis.»

Aluno 18

«Tirei apontamentos que me ajudaram para compreender o texto.»

Aluno 19

«À medida que ia lendo e encontrava algo de importante escrevia nas margens, porque assim precisa-se por exemplo de saber quem era Júpiter bastava-me ir à margem do 2º texto onde estava lá assinalado.»

Aluno 20

«Tentei englobar a informação relevante numa única frase. Também tentei esquematizar a informação para realizar a questão pedida.»

Aluno 21

«A partir do sublinhados, tirei notas, passando frases, passando significados, etc...,»

Aluno 22

«Li o texto todo e sublinhei apenas o essencial.»

SIR TESTE 3 – TEXTO 1

Aluno 1

SIR Teste 3/Texto 1

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.*

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma Introdução (III, est. 118-119); Antecedentes (“as memórias de alegria” – est. 120-122); Acção central (morte de Inês – est. 123-132); e Considerações Finais (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “nos saudosos campos do Mondego” aos “montes e às ervinhas” “o nome que no peito escrito tinha(s)”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “pálida donzela” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “o nome que no peito escrito tinha(s)”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.*

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.*

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “nos saudosos campos do Mondego” aos “montes e às ervinhas” “o nome que no peito escrito tinha(s)”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.*

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “pálida donzela” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “nos saudosos campos do Mondego” aos “montes e às ervinhas” “o nome que no peito escrito tinha(s)”. É também a mulher correspondida e vivendo Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “pálida donzela” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma Introdução (III, est. 118-119); Antecedentes (“as memórias de alegria” – est. 120-122); Acção central (morte de Inês – est. 123-132); e Considerações Finais (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledó e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.*

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “uma culpa que não tinha”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “*linda Inês*”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “*nos saudosos campos do Mondego*” aos “*montes e às ervinhas*” “*o nome que no peito escrito tinha(s)*”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito*.

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “*linda Inês*” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

“Inês de Castro” (III, est. 118-135)

É considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’*Os Lusíadas*. Encontra-se muito bem estruturado este episódio, que comporta uma *Introdução* (III, est. 118-119); *Antecedentes* (“as memórias de alegria” – est. 120-122); *Acção central* (morte de Inês – est. 123-132); e *Considerações Finais* (est. 133-135).

Inês é a “linda Inês”, mulher belíssima e apaixonada que ensina “nos saudosos campos do Mondego” aos “montes e às ervinhas” “o nome que no peito escrito tinha(s)”. É também a mulher correspondida e vivendo *Naquele engano de alma ledo e cego / Que a Fortuna não deixa durar muito.*

É finalmente a Esposa e, sobretudo, a Mãe, que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão por “*uma culpa que não tinha*”.

A sua morte será um crime, contrário ao código cavaleiresco: *Contra hũa dama, ó peitos carniceiros, / Feros vos amostrais e cavaleiros?*, contrária às leis da justiça, pois morre sem culpa; contrária à beleza – trata-se de um crime de lesa-beleza; a “linda Inês” ficará sendo a “*pálida donzela*” por quem a própria natureza chorará (III, est. 135).

Mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o Amor, assumido como destino trágico.

Pais, Amélia Pinto. *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto, Areal Editores, 2002, pp. 110-112.

SIR TESTE 3 – TEXTO 2

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalgua galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuiu-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalgã galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalgã galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instale-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In Diciopédia 2005 [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

Inês de Castro

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, de rara formosura, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela, quando esta, em 1340, se deslocou a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro (1320-1357).

A beleza singular de D. Inês despertou desde logo a atenção do príncipe, que veio a apaixonar-se profundamente por ela. Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na Corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro, que veio a instalar-se no castelo de Albuquerque, na fronteira de Espanha.

D. Constança morre de parto em 1345 e a ligação amorosa entre D. Pedro e D. Inês estreita-se ainda mais: contra a determinação do rei, D. Pedro manda que D. Inês regresse a Portugal e instala-a na sua própria casa, onde passam a viver uma vida de marido e mulher, de que nascem quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se das atenções com que o herdeiro do trono português recebia os irmãos de D. Inês e outros fidalgos galegos, chamaram a atenção de D. Afonso IV para aquele estado de coisas e para os perigos que poderiam advir dessa circunstância, uma vez que seria natural antever a possibilidade de vir a criar-se uma influência dominante de Castela sobre a política portuguesa.

E persuadiram o rei de que esse perigo poderia afastar-se definitivamente, se se cortasse pela raiz a causa real desse perigo: a influência que D. Inês exercia sobre o príncipe D. Pedro, que um dia viria a ser rei de Portugal. Para isso seria necessário e suficiente eliminar D. Inês de Castro.

O problema foi discutido na presença dos conselheiros do rei em Montemor-o-Velho, e aí ficou resolvido que Inês seria executada sem demora.

Quando D. Inês soube desta resolução, foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para implorar misericórdia, uma vez que ela se considerava isenta de qualquer culpa. As súplicas de Inês só momentaneamente apiedaram D. Afonso IV, que entretanto se deslocara a Coimbra para que se desse cumprimento à deliberação tomada. E a execução de D. Inês efectuou-se em 7 de Janeiro de 1355, segundo o ritual e as práticas daquele tempo.

Anos depois, em 1360, D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano antes da sua morte.

O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades. (...)

«Inês de Castro» In *Diciopédia 2005* [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2004.

SIR TESTE 3 – TEXTO 3

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País; especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País; especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País; especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País; especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adúlteras, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

Castro (D. Inês de) – Figura histórica, muito divulgada pela literatura e a lenda (? – Coimbra, 7.1.1355). Pouco sabemos de seguro sobre a sua vida e quase nada acerca da sua personalidade. Era filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com o infante D. Pedro, depois rei, I. C. foi uma das damas que a acompanharam. D. Pedro apaixonou-se por ela e declarou, assim como mais três testemunhas, em 1360, sendo já rei, há anos, que com ela casara secretamente. Essas declarações foram postas em dúvida; mas S. da Silva Pinto procurou demonstrar a sua veracidade, assim como a validade do matrimónio, com uma argumentação hábil. O Conde de Tovar também quis explicar, numa hipótese sedutora, os aspectos estranhos das declarações como consequência, não da sua falsidade, mas de procurarem ocultar um facto grave: terem-se casado D. Pedro e I. C., sendo ainda viva D. Constança. Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política. Além de as suas relações serem adulterinas, haveria ainda a opor-se-lhe o parentesco existente entre ambos, pois eram primos em 2º grau, e o seu compadrio, visto I. C. ter sido madrinha do segundo filho de D. Pedro e de D. Constança. Por outro lado, temia-se que esta paixão de D. Pedro trouxesse malefícios ao País: especialmente, que viesse a afastar do Trono D. Fernando e a considerar herdeiros os filhos que houvera de I. C. Foram estes motivos, e fundamentalmente os políticos, que levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, depois de um conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro. (...)

Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (Edição Século XXI). Vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo, 2003.

TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 1 (Teste 3)

Aluno 1

«~~Textol. No 1º texto indica nos~~ O Amor de Inês e D. Pedro é considerado um dos mais bonitos episódios damor do Lusíada, este episódio também se encontra mt bem estruturado.

Inês era uma bela mulher e apaixonada por D. Pedro um amor correspondido. Mas além de tudo era mãe e esposa e como mãe ela teme que os filhos fiquem órfãos devido a falta de piedade do rei e avô, ~~e verdadeiro culpado~~ é uma morte contra as leis da justiça, pois ela morreu sem culpa. Mas o verdadeiro culpado pela morte de D. Inês é o Amor.»

Aluno 2

«O episódio de Inês de Castro é considerado o mais belo episódio de amor d'Os Lusíadas.»

Aluno 4

(Frente da Folha de rascunho)

«Mais belo episódio de amor d'Os Lusíadas. ~~Está di~~

Está dividido em Introdução, Antecedentes, acção central e considerações finais.

~~Inês era uma mulher belíssima e apaixonada por D. Pedro, sendo correspondida por este.~~

- belíssima

- D. Pedro correspondia o amor sentido por esta.

É o mais belo episódio de amor d'Os Lusíadas, estando dividido em Introdução, Antecedentes, acção central e considerações finais.»

Aluno 5

(Folha 2)

«O episódio de Inês de Castro é ~~um~~ o mais belo episódio de amor, sendo também o mais trágico.»

Aluno 8

«Notas:

- Episódio considerado como o mais belo d' Os Lusíadas
- Inês mulher belíssima e apaixonada.

Texto:

~~O episódio de Inês de Castro é para muitos considerado por muitos o episódio mais belo de amor d' Os Lusíadas. Inês era uma bela e apaixonada mulher.»~~

Aluno 9

(Folha 1 – Frente)

Inês de Castro

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">→ Mais belo episódio de amor→ Mulher belíssima e apaixonada→ Mãe que teme pelo desamparo dos filhos e apela à piedade do rei e avô e ao seu perdão, pois não tinha culpa→ Crime de lesa- beleza→ responsável pela morte : amor → destino trágico. |
|---|

(Folha 1 – Verso)

(Folha 2)

«O episódio de D. Inês de Castro, fidalga galega e de rara formosura é, por muitos, considerado o mais belo episódio de amor.

Este episódio revela que nem sempre o amor é sinónimo de felicidade, pois neste caso, teve um destino trágico.»

Aluno 12

«→O episódio de Inês de Castro é considerado por muitos o mais belo episódio de amor d’Os Lusíadas.

→Inês era uma mulher belíssima e apaixonada por D. Pedro

→Era uma mulher correspondida, mas devido ao seu grande amor não iria viver muito mais tempo

→O responsável pela morte de Inês é o Amor.»

Aluno 13

D. Inês de Castro

→Faz parte de um episódio n’Os Lusíadas que é um belo episódio de amor;

→D. Inês era apaixonada pelo rei D. Pedro I, amor proibido;

→Tem medo que os seus filhos fiquem sem mãe;

→O responsável pela sua morte é o amor

Aluno 14

«• Inês, mulher belíssima e apaixonada,»

Aluno 16

«D. Inês de Castro era esposa, e mãe é pedia piedade ao rei e avô por uma culpa que não tinha porque temia o desamparo dos filhos.

A morte de D. Inês é um crime porque é contrária ao código cavaleiresco, às leis da justiça pq morre sem culpa.

Texto (rascunho)

A morte de D. Inês de Castro foi considerado um crime porque é contrário ao código cavaleiresco, as leis da justiça porque morreu sem culpa e é também contrária à beleza porque D. Inês era uma mulher muito bonita, por causa da sua beleza ficou com o nome de “pálida donzela”, que é a própria natureza que vai chorar por ela.

O responsável por esta morte é o Amor.»

Aluno 18

«É um romance belo.

Inês é uma mulher bonita que ama profundamente D. Pedro.

Quando vai ser morta não se preocupa com ela mas sim com os seus filhos e, pede piedade ao seu “sogro” que a deixe.

A sua morte foi um crime pois morre sem culpa e ficará sendo a mulher que a natureza chorará.

O responsável morte é o amor.»

Aluno 19

« → mulher belíssima e apaixonada.

Responsável pela morte da Inês é o amor.»

Aluno 20

Inês de Castro Texto 1

- O mais belo episódio de amor d’os Lusíadas
- Introdução, Antecedentes, Acção central, considerações finais
- Mulher belíssima e apaixonada
- Pede piedade ao rei (não por ela, mas sim por os filhos)
- Morre sem culpa
 - | → • Fala-se de um crime de lesa-beleza
- Responsável pela morte de Inês: o Amor

Aluno 22

~~«Inês é a “linda Inês” mulher belíssima e apaixonada que ensina “nos saudosos campos do Mondego” aos “montes e às ervinhas” “o nome que no peito escrito tinha(s)”. É também a mulher correspondida e vivendo naquele engano de alma ledó e cego que a fortuna não deixa durar muito.~~

~~(• mas o verdadeiro responsável pela morte de Inês é o amor, assumido com o destino trágico.)»~~

TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 2 (Teste 3)

Aluno 1

Texto 2

D. Inês era uma fidalga Galega, que fez parte da comitiva da infanta D. Constança de Castela quando esta em 1340 veio para Portugal para casar com o príncipe D. Pedro.

A Beleza de D. Inês logo chamou a atenção do Príncipe D. Pedro que ~~se~~ acabou por se apaixonar por ela. Mas essa paixão acabou por causar escândalo na corte Port., por este motivo o Rei D. Afonso IV ~~decidiu~~ decidiu expulsar Inês de Portugal, que veio a instalar-se no Castelo de Albuquerque, na fronteira.

Mas em 1345 D. Constança morre de parto, e D. Pedro devido a tal acontecimento manda que D. Inês regresse a Portugal. Quando D. Inês chega D. Pedro e D. Inês começam a viver uma vida de marido e mulher numa casa própria desta relação nascem 4 filhos.

Os aconselheiros ao aperceberem-se de tal, alertaram D. Afonso IV, para o que se estava a passar e para os perigos que poderiam vir a acontecer, entre eles a possibilidade de Castela vir a dominar Portugal.

Para que isso não acontecesse os conselheiros persuadiram o rei para que ele mandasse ~~eli~~ executar D. Inês de Castro.

Discutiram-o em Montemor-o-Velho e ficou decidido a morte de D. Inês. Quando D. Inês soube da resolução, foi ter com D. Afonso IV rodeada dos seus filhos ~~pedir~~ implorar-lhe misericórdia. Mas pouco lhe valeu essas súplicas. D. Inês acabou por ser executada em 7 de Janeiro de 1355. ~~Ambo~~ ~~depois Ela Ainda~~ Em 1360 D. Pedro Já rei, disse perante a sua corte, ter casado secretamente com D. Inês.

Aluno 2

Inês era uma bela fidalga castelhana que veio a Portugal acompanhar D. Constança quando esta se deslocou até aqui para casar com D. Pedro.

Desde logo a beleza singular de D. Inês despertou a atenção do príncipe, que após a morte de D. Constança, a levou para morar consigo em sua casa, onde passaram a viver uma vida de marido e mulher, relação da qual nasceram 4 filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se da atenção com que D. Pedro recebia os irmãos de Inês e resolveram chamar a atenção de D. Afonso IV para os perigos que poderiam ~~adiv~~ advir dessa relação. Este ~~decidiu~~ condenou Inês à morte.

Quando Inês soube da ~~essa~~ sua condenação foi ter com o rei, rodeada dos filhos, para lhe implorar ~~eo~~ misericórdia, mas este não cedeu e a bela e apaixonada Inês foi decapitada a 7 de Janeiro de 1355.

Depois da sua morte, D. Pedro tornou-a Rainha.

Aluno 4

(Frente da Folha de rascunho)

- Fidalga galega
- Rara formosura.
- Fez parte da comitiva de D. Constança de Castela

Inês de Castro conheceu D. Pedro, pois fez parte da comitiva de D. Constança de Castela com quem D. Pedro casou. Mas Inês de Castro e D. Pedro apaixonaram-se e quando D. Constança morreu estes passaram ~~Mas vive~~ a viver juntos, tendo uma vida de marido e mulher, com quatro filhos.

Os conselheiros do rei aperceberam-se de como ~~e D~~ D. Pedro recebia os Irmãos de Inês e tendo medo da influência dominante de Castela sobre a política Portuguesa. ~~Fav~~ Avisaram o rei e disseram que a melhor solução era matar D. Inês. ~~Foi discutido~~

Ao saber disto Inês foi falar com o rei na presença dos 4 filhos pedindo desculpa por algo que não fez, mas não adiantou de nada. Pois esta foi morta a 7 de Janeiro de 1355, aproveitando-se da ausência do infante.

~~Depois~~ Quando D. Pedro I foi coroado rei, jurou que se tinha

(Verso da Folha de rascunho)

casado com esta, proclamando-a rainha já depois de morta.

Aluno 5

(Folha 1)

Notas:

Inês de Castro: - Castelhana

- mãe de 4 filhos de D. Pedro

- o facto de ser castelhana

Data da morte: 7 de Janeiro de 1355

(Folha 2)

D. Pedro também se apaixonou pela belíssima Inês tendo 4 filhos dela.

D. Afonso IV, pai de D. Pedro, não aceitava esse amor, devido a ela ser castelhana, e ele tinha medo que ~~a~~ os castelhanos ~~se aproveitassem e aproveitarem~~ se aproveitassem da ~~e~~ situação e dominassem Portugal.

D. Afonso IV reunido com os seus conselheiros decidiram que Inês devia ser executada.

D. Inês de castro, ao saber que ia ser executada, implorou ao rei que ~~lhe poupasse~~ não a matasse, uma vez que ela não tinha culpa de nada. Inês implorou a vida não só por ela mas também, principalmente, pelos filhos que iriam ficar órfãos da mãe.

Inês acabou por ser ~~exu~~ executada a 7 de Janeiro de 1355.

Aluno 8

Notas:

- Desde logo despertou o interesse por D. Inês
- D. Pedro ordenou que D. Inês voltasse a Portugal
- Tiveram 4 filhos
- Conselheiros maus causadores da morte.
- D. Pedro disse que casou clandestinamente com Inês 1 ano antes da sua morte.

Texto:

~~Quando D. Inês veio a Portugal com D. Constança de Castela a Portugal D. Pedro apaixonou-se profundamente por D. Inês. Depois de D. Constança ter morrido D. Pedro mandou que D. Inês regressasse a Portugal, aqui ela ficou com D. Pedro de que teve quatro filhos.~~

~~Os conselheiros do Rei deram conta que D. Pedro recebia muito bem os familiares de D. Inês e os outros fidalgos galegos, e isso despertou a curiosidade ao rei D. Afonso IV.~~

~~Estes conselheiros persuadiram D. Afonso IV dizendo-lhe que o perigo estava perto mas podia afastar-se bastava que cortassem o mal pela raiz. O que estes algozes queriam dizer é que se D. Inês continuasse com D. Pedro, ela tornaria-se rainha, pois D. Pedro estava prestes a ser condecorado, e assim tornaria-se um perigo, mas se matassem D. Inês isso já não aconteceria. D. Afonso convencido mandou executar Inês, esta suplicou piedade, já não era por ela mas pelos filhos, mas D. Afonso não cedeu e os algozes mataram-na.~~

Aluno 9

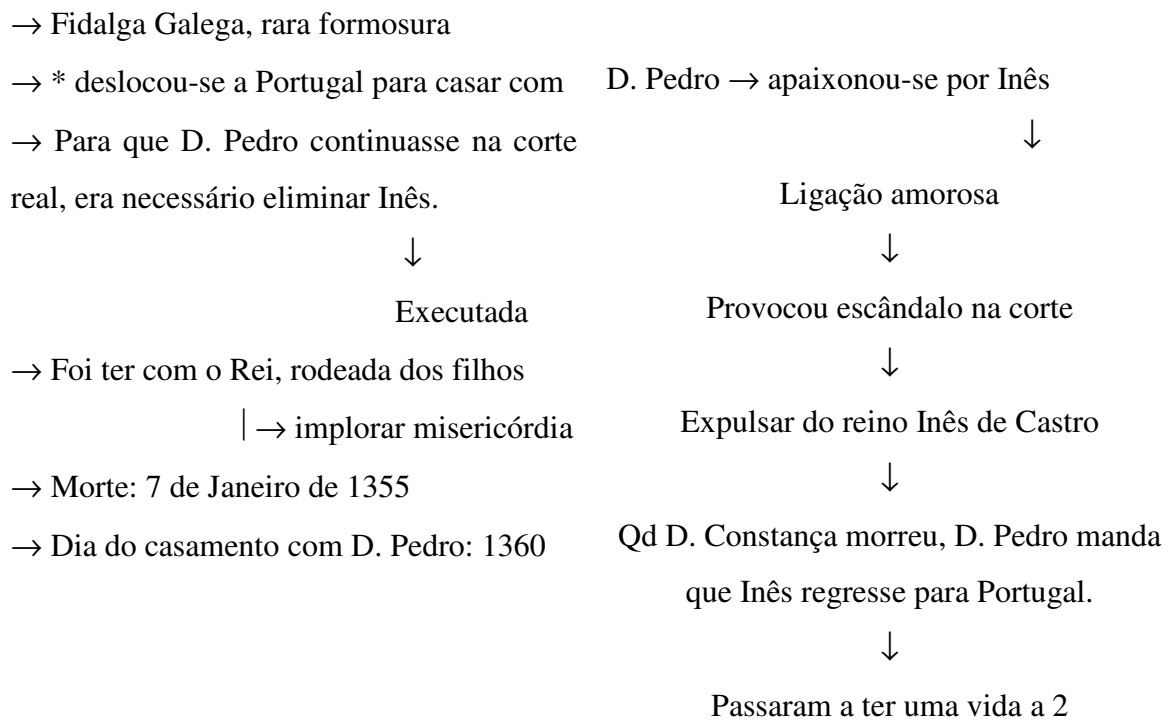
(Folha 1 – Frente)

Inês de Castro

Texto 2

* D. Constança de Castela,
acompanhada por Inês

Inês de Castro



(Folha 1 – Verso)

(Folha 2)

Inês de Castro

O seu pedido foi em vão, D. Inês foi executada por decapitação, na ausência do seu amor, por três conselheiros do rei, no dia 7 de Janeiro de 1355.

Aluno 11

D. Inês de Castro era uma fidalga galega.

D. Constança de Castela 1340 deslocou-se a Portugal para casar com o príncipe D. Pedro.

Príncipe + D. Inês gerou escândalo na corte obrigando a retirar-se para o castelo e Albuquerque na fronteira de Espanha.

D. Inês foi executada a 7 de Janeiro de 1355.

D. Pedro confessa ter casado com ela clandestinamente um ano antes de ser executada.

Aluno 12

Notas

Texto 2

→ A beleza de D. Inês despertou desde logo a atenção de D. Pedro, que veio a apaixonar-se por ela.

→ A paixão entre D. Inês e D. Pedro provocou um escândalo na Corte portuguesa, fazendo com que D. Inês de Castro fosse expulsa do reino.

→ D. Pedro e D. Inês passaram a viver juntos após a morte de D. Constança e tiveram quatro filhos.

→ Os conselheiros do rei aperceberam-se de que haveria a possibilidade de vir a criar-se uma influência de Castela sobre a política portuguesa, pois D. Inês era Galega e por isso persuadiram o rei a eliminar D. Inês de Castro.

→ D. Inês viria a ser executada a 7 de Janeiro de 1355.

Aluno 13

Texto 2

→ D. Pedro apaixonou-se por ela por ser muito bonita

→ esta paixão entre os dois provocou um escândalo na corte, pois ela era galega.

→ D. Inês é mandada para fora de Portugal, mas após a morte de D. Constança, ela regressa, ela fica em casa própria e têm quatro filhos.

→ Os conselheiros de D. Afonso IV alertaram-no dos perigos que poderiam existir pelo convívio de D. Pedro com os amigos de D. Inês que eram galegos e podiam influenciar a política portuguesa.

→Decidiram executar D. Inês, nem tivera pena dos seus filhos que iam ficar órfãos

→Mais tarde D. Pedro I quando foi coroado rei e confessou que tinha casado com D. Inês.

Aluno 14

• ~~D. Inês A solução era eliminada.~~ Os conselheiros chamam a atenção de D. Afonso IV

• ~~o mais belo episódio de amor~~ • D. Inês, pertencia à comitiva de D. Constança.

• ligação amorosa e forte que provocou escândalo no corte.

• Esta ligação estreitou-se ao ser contra a decisão do rei.

• D. Pedro instala D. Inês na sua própria casa, onde vivem uma vida de marido e mulher, de que nascem 4 filhos.

• Após a morte, em 1630 D. Pedro assume ter-se casado com D. I. C.

Aluno 16

O rei entrevistou por causa de D. Inês ser galega e se ter apaixonado por D. Pedro e expulsou-a do reino.

O rei dizia que era D. Inês influenciava D. Pedro por isso e queriam matar D. Inês.

Aluno 18

Texto II

D. Inês era galega que se deslocou a Portugal.

D. Constança ia casar com D. Pedro.

D. Pedro apaixonou-se por D. Inês e, essa ligação resultou num escândalo.

Quando D. Constança morre, D. Pedro manda que Inês volte para Portugal.

Os conselheiros, não gostaram e foram falar com o rei que, decidiram matá-la.

D. Inês, rodeada dos filhos, pediu piedade.

D. Inês e D. Pedro casaram clandestinamente.

Aluno 19

Inês D. Pedro

∨

4 filhos

Um ano antes da sua morte Inês casou-se com D. Pedro clandestinamente

Aluno 20

Texto 2

Inês de castro

- Fidalga galega
- deslocou-se a Portugal para casar com o D. Pedro
- D. Pedro apaixonou-se por D. Inês pela sua beleza singular
 - | → causando uma ligação amorosa, provocando escândalo.
- D. Constança morre de parto – 1345
- Inês regressou a Portugal, passando a viver uma vida de marido e mulher.
 - | → Nasce 4 filhos
- D. Afonso IV pensa que era necessário matar D. Inês de castro, para não intervir no reinado do filho D. Pedro.
- D. Inês seria matada em pouco tempo.
- D. Inês implora misericórdia
- D. Inês é morta no dia 7 de Janeiro de 1355.
- Mais tarde D. Pedro I jura que tinha casado clandestinamente.

(Folha 1 Verso)

(Continuação)

- A morte, provocada pelo Amor, foi tema de vários poetas e escritores.

Aluno 22

~~Desta paixão nasceu entre D. Pedro e D. Inês uma ligação amorosa que provocou escândalo na corte portuguesa, motivo por que o rei resolveu intervir, expulsando do reino Inês de Castro.~~

Anos depois 1360 D. Pedro I, já então rei de Portugal, jurou, perante a sua corte, que havia casado clandestinamente com D. Inês um ano depois da sua morte. O tema dos amores de D. Inês e da sua triste morte interessou grande número de poetas e escritores de várias épocas e de várias nacionalidades.

TDN na folha de rascunho, relacionadas com o Texto 3 (Teste 3)

Aluno 1

(Folha 1 Verso)

Texto 3

D. Inês era filha de D. Pedro Fernandes de Castro, Fidalgo Galego. Quando D. Constança veio para Portugal para casar com D. Pedro ela era uma das damas que ~~acom~~ acompanhavam, D. Constança.

...

Temia-se que a paixão de D. Pedro por D. Inês trouxesse malefícios para o País: especialmente que se afastasse do trono D. Fernando.

Estes motivos levaram D. Afonso IV, instigado por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a sua execução, após o conselho que teve lugar em Montemor-o-Velho. Aproveitando ~~se~~ a ausência do Infante executaram D. Inês por decapitação.

Aluno 4

(Frente da Folha de rascunho)

- filha natural de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego

Aluno 9

(Folha 1 – Verso)

Texto 3

Inês de Castro

- Filha de D. Pedro Fernandes de Castro
- Casara secretamente
- Amor com D. Pedro forte oposição → ordem moral
 - religiosa
 - política → trouxesse malefícios ao país
 - parentesco existente
 - primos 2º grau
- com a ausência do infante foi executada por 3 conselheiros do rei.

Aluno 10

Causas da morte de Inês de Castro:

- casar-se com D. Pedro, sendo ainda viva D. Constança.
- o casamento de Inês de castro com D. Pedro ~~suscitaram~~ suscitou grande oposição por motivos de ordem moral, religiosa e política.
- As relações eram adulterinas.
- o grau de parentesco entre D. Inês e D. Pedro.
- Inês de castro foi madrinha do 2º filho de D. Pedro e D. Constança.
- Temia-se que a paixão de D. Pedro por I. C. trouxesse malefícios ao país.

D. Afonso IV é que mandou executar Inês de Castro.

Aluno 12

Notas

Texto 3

→ D. Pedro casou-se com D. Inês secretamente.

→ Os amores de I. C. com D. Pedro suscitaram forte oposição por motivos de ordem moral, religiosa e, sobretudo, política.

→ Estes motivos levaram D. Afonso IV, instigado especialmente por Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves, a ordenar a execução de D. Inês.

Aluno 13

Texto 3

→ D. Pedro apaixonou-se por D. Inês e casaram no século XIV quando ele já era rei, isto foi feito tudo em segredo;

→ Ninguém acreditava que eles tinham casado, mas foi comprovado que eles realmente tinham casado;

→ Os amores entre eles, provocou algum descontentamento, a nível social, religioso e moral.

→ Algumas pessoas não queriam que eles ficassem juntos porque tinham um grau de parentesco, tinham medo que D. Fernando, seu filho e de D. Constança fosse afastado do trono.

→ Foram esses os motivos que alguns fidalgos convenceram D. Afonso IV a mandar executar D. Inês de Castro.

Aluno 14

- Esta paixão traria malefícios ao país. ~~De D. Pedro e D. I. C.~~
- D. Afonso IV perante este panorama, manda executar D. Inês de C.
- D. I. C. é morta na ausência de Pedro.
- O príncipe apaixonou-se por ela

Aluno 18

Texto III

Inês filha de D. Pedro Fernandes, é uma figura histórica, divulgada pela literatura e a lenda.

Foi executada por vários motivos religiosos, morais e política, eram primos em 2º grau e, temiam-se malefícios para o país, estes motivos levaram à morte de D. Inês.

Aluno 19

Inês de Castro → filha de D. Pedro Fernandes Castro.

A paixão de D. Pedro iria trazer malefícios para o país.

Aluno 20

Texto 3

Filha de D. Pedro Fernandes de Castro.

Aluno 22

(Aproveitando-se da ausência do infante, executaram-na, por decapitação, conforme mostra a famosa rosácea do túmulo de D. Pedro.)

TDN na folha de rascunho, com relação a vários textos (Teste 3)

Aluno 4

(Frente da Folha de rascunho)

Inês de Castro:

- apaixonada por D. Pedro

Inês de Castro era filha de D. Pedro Fernandes de Castro (fidalgo galego) sendo esta fidalga galega, era belíssima e ~~pois~~ possuía uma rara formosura.

Ao saber disto Inês foi falar com o rei na presença dos 4 filhos pedindo desculpa por algo que não fez, mas não adiantou de nada. Pois esta foi morta a 7 de Janeiro de 1355, aproveitando-se da ausência do infante.

Aluno 5

(Folha 1)

Notas:

- apaixonada por D. Pedro, futuro rei de Portugal

- bela

Causa da morte: - o amor que sentia por D. Pedro

O episódio fala de uma mulher ~~que se ap~~ castelhana que se apaixonou pelo príncipe D. Pedro, ~~ou ele por ela~~ que mais tarde foi rei de Portugal.

D. Afonso IV ~~ainda~~ ficou comovido, mas o povo e os conselheiros não eram da mesma opinião e exigiram que ela fosse executada.

D. Pedro mais tarde, em ~~1002~~ 1360, afirmou ter casado com d: Inês algum tempo antes da sua morte.

Mesmo assim Inês continua “viva”, não só ~~como~~ em muitos livros como também na memória dos Portugueses.

Aluno 6

Amor português

D. Inês de Castro era uma fidalga galega, filha de D. Pedro Fernando de castro, apaixonou-se por D. Pedro I filho de D. Afonso IV, deste amor entre D. Inês e D. Pedro nasceram 4 filhos. Foi um amor proibido, o povo não queria a união entre D. Pedro e D. Inês, e “apertaram” D. Afonso IV para que esta união não se concretizasse. A execução de D. Inês efectuou-se a 7 de Janeiro de 1355, deixando assim 4 filhos órfãos, D. Pedro ficou conhecido então como o justiceiro dava punições a ladrões, e quem não cumprisse as suas regras, chegando por vezes a ser injusto. Assim foi a maior e mais triste história de amor de Portugal.

Aluno 9

(Folha 2)

Inês de Castro

O episódio de D. Inês de Castro, fidalga galega e de rara formosura é, por muitos, considerado o mais belo episódio de amor.

Todo começou, quando D. Constança de Castela se deslocou a Portugal acompanhada por Inês. D. Inês. D. Inês apaixonou-se por D. Pedro, ao qual foi correspondida. Esta ligação amorosa provocou um escândalo na corte, que resultou de uma forte oposição de ordem moral, religiosa, política e também devido ao parentesco existente, porque eram primos de 2º grau.

Na corte, gerou-se uma confusão e para que D. Pedro continuasse no poder era necessário eliminar Inês. Ao saber disto, ela própria (~~D. Inês de Castro~~) foi ter com o rei, rodeada dos filhos, fruto do seu amor com D. Pedro, e pediu perdão e misericórdia por uma culpa que não tinha.

Mas, o que o rei e avô não sabia é que D. Pedro e D. Inês de Castro tinham casado secretamente, um ano antes da sua morte.

Aluno 10

Causas da morte de Inês de Castro:

Foi principalmente por motivos políticos que mandaram executar a “linda Inês”. Inês de castro foi decapitada.

Aluno 12

→Inês era uma mulher belíssima e apaixonada por D. Pedro

Aluno 13

→D. Inês era apaixonada pelo rei D. Pedro I, amor proibido;

Aluno 14

Morte de D. Inês

- D. Pedro assume o seu casamento secreto com D. I. C.

Amores de D. Pedro e D. Inês de Castro.

- D. Inês de Castro era uma fidalga galega, filha de D. Pedro Fernandes de Castro, fidalgo galego.

Aluno 15

D. Pedro, ao ver a beleza singular de D. Inês ficou apaixonado profundamente por ela, logo isto veio a desencadear descontentamento na corte portuguesa. O rei daquela altura, D. Afonso IV, pai de D. Pedro I, decidiu expulsar de seu reino Inês de Castro, para D. Pedro a esquecer e desapaixonar-se de vez.

Mas D. Pedro, contra as ordens do pai, D. Afonso IV, mandou buscar D. Inês de Castro para Portugal, instalando-a na sua própria casa, onde mais tarde casaram secretamente, e viveram como marido e mulher, com tão íntima relação D. Pedro e D. Inês de Castro tiveram quatro filhos.

Aluno 16

Inês de Castro quando soube que ia ser morta foi ter com o rei rodeada dos filhos e implorou-lhe misericordiosamente para que não a matassem porque ela não tinha culpa, e também era contrária à beleza e quem ia chorar por ela era a natureza. O grande responsável por esta causa era o amor.

Ela morreu a 7 de Janeiro de 1355.

Texto (rascunho)

Como D. Inês de castro era galega e por se ter apaixonado po D. Pedro o rei decidiu expulsá-la do reino. Mas como diziam ao rei que era D. Inês que influenciava D. Pedro decidiram matá-la.

D. Inês de Castro que era uma esposa, e Mãe foi ter com o rei, e com ela levava os seus filhos, pediu ao rei misericórdia, implorou-lhe para que não a matassem por uma culpa que ela não tinha, e porque ela tinha medo do desamparo dos seus filhinhos.

Mataram D. Inês de Castro a 7 de Janeiro de 1355.

Aluno 18

Inês é uma mulher bonita que ama profundamente D. Pedro.

Aluno 19

Inês de Castro morreu a 7/1/1355

Aluno 21

2.2) Texto: D. I. C. é uma das damas que acompanhou D. Constança que vem para casar com D. Pedro. Sabendo desta paixão ela é expulsa. D. Constança morre e a ligação tre D. Pedro e D. Inês reforça-se, contra a vontade do rei. D. Pedro manda-a regressar e vive com ela e com os seus 4 filhos. Com medo de que D. Inês pudesse influenciar D. Pedro e Portugal, o rei D. Afonso IV decide matar D. Inês.

2) Amor: D. Inês acompanha d: Constança que se irá casar com D. Pedro. A beleza única seduz D. Pedro, criando logo uma paixão. D. Pedro casa-se com D. Constança mas continua a ver D. Inês às escondidas. Desta paixão nascem 4 crianças. D. Constança morre de parto, ficando o amor de D. Pedro por D. Inês ainda maior. Pensando que D. Inês utilizava D. Pedro, para tentar governar, os conselheiros avisaram o rei e convenceram-no de que a única solução era matar D. Inês irá ser decapitada em 7 de Janeiro de 1355. D. Pedro já no poder admitira que se tinha casado com ela, 1 ano antes da morte dela.

